Molinari, Claudia; Castedo, Mirta; Dapino, María; Lanz, Guillermina; Paione, Alejandra

La lectura en la alfabetización inicial: Situaciones didácticas en el jardín y la escuela

La lectura en la alfabetización inicial

Situaciones didácticas en el jardín y la escuela





La lectura en la alfabetización inicial

Serie desarrollo curricular

Situaciones didácticas en el jardín y la escuela

Coordinadoras del programa
Alfabetización Inicial
Mirta Castedo
Claudia Molinari

Coordinadoras del proyecto
Leer en sala de cinco y primer
año de Educación Primaria
Claudia Petrone
Viviana Traverso

Autoras
Claudia Molinari
Mirta Castedo
María Dapino
Guillermina Lanz
Alejandra Paione
Claudia Petrone
Viviana Traverso

DGCyE / Subsecretaría de Educación

Dirección General de Cultura y Educación
La lectura en la alfabetización inicial: situaciones didácticas en el jardín y en la escuela / coordinado por Claudia Molinari y Mirta Castedo - 1a ed. - La Plata : Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2008.
100 p. + DVD ; 21x17 cm.

ISBN 978-987-1266-33-3

1. Capacitación Docente. I. Molinari, Claudia, coord. II. Castedo, Mirta, coord.
CDD 371.1

Coordinadoras del programa Alfabetización Inicial
Mirta Castedo | Claudia Molinari
Coordinadoras del proyecto Leer en sala de cinco y primer año de Educación Primaria
Claudia Petrone | Viviana Traverso
Equipo
María Dapino | Guillermina Lanz | Alejandro Paione
Colaboración
Liliana Alegre | Adriana Corral | Regina Usandizaga
Organización académica
Romina Bozzano | Inés Sancha | Aldana López | Gabriela Hoz

Subsecretaría de Educación
Calle 13 entre 56 y 57 (1900) La Plata
Provincia de Buenos Aires
ISBN 978-987-1266-33-3
Hecho el depósito que marca la Ley N° 11.723

Edición Georgina Fiori | Diseño Bibiana Maresca | Armado Pablo Schoening

Agradecemos especialmente a las editoriales que han autorizado en forma gratuita la reproducción de las imágenes incluidas en esta obra.

Esta publicación se ajusta a la ortografía aprobada por la Real Academia Española y a las normas de estilo para las publicaciones de la DGCyE.

dir_contenidos@ed.gba.gov.ar

Índice

Presentación

Este material se inscribe en el conjunto de acciones implementadas por el equipo del Programa Alfabetización Inicial de la Dirección de Capacitación. Es el resultado de la reelaboración de cuatro documentos producidos en el marco del Proyecto Leer en sala de cinco y primer año de Educación Primaria.

El proyecto fue destinado a docentes de Educación Inicial, Educación Primaria y Maestros Recuperadores de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. Desarrolló una capacitación de carácter no obligatorio y en servicio en 134 distritos correspondientes a las 25 regiones de la provincia de Buenos Aires durante los meses de febrero y julio de 2007. Se propuso brindar oportunidades para reflexionar sobre algunas situaciones para enseñar a leer, promover espacios de discusión entre maestros de una misma institución e instituciones cercanas y favorecer la articulación entre el jardín y la escuela a fin de sostener la continuidad de la enseñanza.

En este documento se presentan algunas situaciones didácticas para enseñar a leer implementadas en aulas de Educación Inicial y primer año de la Educación Primaria. Se complementa con un DVD que incluye fragmentos de clases filmadas en escuelas y jardines bonaerenses en el marco del Proyecto Producción de videos de secuencias didácticas contextualizadas como insumos para optimizar la enseñanza en el inicio de la alfabetización (Universidad Nacional de La Plata, Dirección de Capacitación de la DGCyE y Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires). Ambos materiales están destinados a maestros, directivos, equipos de orientación escolar, capacitadores y formadores de docentes.

El documento está organizado en dos partes. En la primera se incluyen descripciones de actividades habituales y proyectos didácticos. En la segunda se presentan análisis de clases de las situaciones descriptas.

Todas las situaciones comunicadas registran prácticas en sala de cinco y primer año de Educación Primaria. Pueden desarrollarse también con niños más pequeños o más grandes y no agotan todas aquellas necesarias para enseñar a leer.

Enseñar a leer

Enseñar a leer supone desarrollar en el aula diferentes tipos de situaciones donde los niños tienen oportunidades para resolver problemas que les permiten avanzar como lectores. En algunas, es el docente quien actúa como lector ante los niños y abre un espacio de intercambio sobre lo leído. En otras, son los niños quienes se enfrentan directamente con los textos para tratar de leer. En este documento se ofrecen algunas situaciones de lectura que dan cuenta de ambas posibilidades: los niños escuchan leer al maestro y leen por sí mismos. En ambos casos se está enseñando a leer, interactuar con los textos, compartir lo leído con otros, elaborar anticipaciones y encontrar pistas en el texto que las avalen. En todas estas situaciones, la lectura es concebida como un proceso activo de construcción de significados, un proceso complejo de coordinación de informaciones de diversa procedencia: los conocimientos del lector, los datos provistos por el texto y las informaciones que aporta el contexto.

Las situaciones se presentan en el marco de claros propósitos de lectura, con materiales de amplia circulación social (no sólo escolar) en interacción con otros lectores. Por ejemplo, los niños leen en el contexto de la biblioteca para registrar el préstamo de los libros o agendar las lecturas realizadas, leen para seleccionar coplas que incluirán en una recopilación o para saber más sobre un tema que les interesa. En este sentido, tienen oportunidades para interactuar con cuentos, enciclopedias, artículos de divulgación científica y antologías poéticas. Se les brinda la posibilidad de disfrutar de espacios de encuentro personal con el libro, de trabajo en parejas o equipos para confrontar interpretaciones y de intercambios colectivos para la construcción conjunta de significados. En suma, se presentan una variedad de propósitos de lectura, textos y formas de organizar los intercambios entre los niños.

Se trata de situaciones que permiten que los alumnos asuman prácticas de lector al mismo tiempo que comprenden el sistema de escritura. A partir del préstamo, la agenda o la selección de materiales se enfrentan a todas las letras en sus diversidades tipográficas y a otras marcas que no son letras. En la complejidad de la escritura construyen significado

intentando coordinar datos del contexto –material o verbal- y del texto –cantidad de palabras o letras, cuáles y en qué orden se encuentran–.

Por último, las situaciones didácticas ofrecen la posibilidad de leer textos de diversa extensión. Los pequeños lectores pueden leer el título de un cuento para registrarlo en una ficha de biblioteca, leer la copla seleccionada para una recopilación y escuchar leer un cuento completo a su maestro.

Las situaciones didácticas que se abordan en este documento se organizan según las condiciones mencionadas, agrupadas tal como se indica a continuación:

- organización y funcionamiento de la biblioteca;
- lectura e intercambio entre lectores;
- recopilación de coplas y/o adivinanzas;
- lectura de materiales informativos.

En cada caso interesa reflexionar sobre los contenidos que se comunican, los propósitos comunicativos y didácticos que se resguardan y la intervención del docente en función de la diversidad de respuestas de los niños ante una misma situación.

Con respecto a los contenidos resulta una tarea imprescindible reflexionar qué se comunica en la propuesta didáctica para valorar la necesidad de su presencia a lo largo del año escolar. Cuando el docente lee a los niños, los invita a encontrar el título de un libro en una lista o a explorar textos para localizar una información, comunica contenidos para que sus alumnos aprendan a leer y lo hagan de manera cada vez más autónoma.

Gran parte de estos contenidos, que toman como modelos de referencia las prácticas del lenguaje que se ejercen en la vida social, se aprenden en la medida en que se ejercen. Enseñar las prácticas sociales de lectura supone desarrollar situaciones en las que los niños se enfrenten al desafío de leer textos auténticos con propósitos similares a los que impulsan la lectura en nuestra cultura. Por ejemplo, cuando el docente lee un cuento y abre un espacio de intercambio con sus alumnos, los niños tienen oportunidades de comentar con otros lo leído, compartir el efecto que la obra les produjo, confrontar interpretaciones y buscar en el texto indicios que las prueben. También aprenden, por medio de la voz del maestro, a seguir la lectura durante un tiempo prolongado o solicitar relectura para prestar atención a un fragmento en particular. Cuando los alumnos leen por sí mismos para localizar una información específica, tienen oportunidades de aprender que es posible saltear partes del material que no contiene la información buscada y conocer la existencia de índices alfabéticos o temáticos que facilitan la localización.

Al mismo tiempo que los niños se apropian de las prácticas sociales de lectura avanzan en sus conocimientos sobre el sistema de escritura. Esto quiere decir que las situaciones de lectura deben propiciar momentos en que elaboren hipótesis cada vez más ajustadas, tomando en cuenta indicios provistos por los textos. Así, mediante la recopilación de coplas y/o adivinanzas, los chicos aprenden a poner en correspondencia lo que saben que está escrito con las partes escritas, a comparar escrituras para encontrar segmentos comunes, a tomar en cuenta indicios cualitativos (letras que conocen) y cuantitativos (extensión de la escritura) para verificar o modificar su anticipación.

Resguardar la presencia de propósitos comunicativos y didácticos y el modo en que se relacionan, facilita pensar situaciones en las que la lectura adquiera sentido desde la perspectiva del alumno y desde el punto de vista del docente.

Las situaciones para enseñar a leer resguardan propósitos comunicativos al reconocer y compartir desde su inicio el sentido de la actividad con los alumnos. Así, los niños organizan una recopilación de coplas y/o adivinanzas con destinatarios específicos, buscan la mejor manera de organizar los materiales de una biblioteca o leen para saber más sobre un tema, es decir, los mismos propósitos que la lectura posee fuera de la escuela. Sin embargo, la condición de cumplir con un propósito comunicativo es necesaria pero no suficiente. Se requiere también de propósitos didácticos orientados a que los alumnos aprendan algo más acerca de cómo se lee, que progresen como lectores.

Por último, se propone reflexionar sobre la diversidad de respuestas de los alumnos y su relación con la intervención docente para capitalizar esta diversidad en beneficio de la enseñanza y del aprendizaje. Es necesario comprender que cuando se plantea la misma situación a todos, es esperable que no todos la resuelvan del mismo modo.

1. Algunas situaciones didácticas para enseñar a leer

Algunas de las situaciones didácticas que aquí se presentan son actividades habituales, es decir, se mantienen a lo largo del año escolar y presentan variaciones que suponen desafíos crecientes para los niños: organización y funcionamiento de la biblioteca y lectura e intercambio entre lectores. Otras, se organizan en proyectos que tienen una duración acotada en función de un producto final: recopilación de coplas y/o adivinanzas y la elaboración de folletos informativos sobre animales.

Organización y funcionamiento de la biblioteca

Se proponen aquí algunas situaciones didácticas en torno a la organización y circulación de los materiales de la biblioteca. En el marco de estas propuestas, los niños tienen oportunidades de leer y escribir con distintos propósitos: seleccionan libros que desean incluir, fichan y registran los materiales bibliográficos para organizar su circulación, consignan los datos más relevantes de las obras para brindar información a otros lectores, sistematizan el material de acuerdo con los temas que abordan. Al ejercer estas prácticas de lectura y escritura, interactúan con diversos soportes propios de la cultura escrita –fichas, listado de obras, libros, revistas, catálogos– que les permiten enfrentarse con toda la complejidad del sistema de escritura.

Fichado de libros y otros textos

Fichar los materiales de la biblioteca por medio del registro de los datos más importantes de las obras, permite el control del acervo así como su rápida y fácil ubicación. A partir de esta situación, es posible enseñar a leer de manera selectiva para copiar datos

necesarios, como título, autor, ilustrador, editores. Los niños tienen que examinar las portadas y contratapas tomando en cuenta diferentes indicios provistos por el texto con el fin de volcar la información requerida en las fichas.

El docente trabaja con los alumnos el diseño de la ficha a efectos de decidir qué es dejar escrito para saber de qué libro se trata. Se pueden mostrar varios modelos para analizar y comparar a efectos de decidir el propio. Para completar las fichas se pueden asignar un conjunto de libros por parejas e intervenir a fin de que los niños localicen datos en la tapa y los copien. El adulto puede transcribir estos datos en otra hoja, en letra imprenta mayúscula, para que los niños puedan interactuar con la variedad tipográfica que les resulte más familiar. Finalizada la tarea, los autores u otros compañeros pueden revisar las escrituras producidas.

Registro de préstamo

Registrar el préstamo de libros permite dejar constancia de la circulación y destino de los mismos. Para asentar el préstamo y la devolución de los materiales seleccionados el docente o un alumno de manera rotativa pueden asumir la función de bibliotecario.

El registro de los libros puede organizarse de diversas maneras. Por ejemplo, un listado de títulos escrito por el docente en letra imprenta mayúscula y visible para todo el grupo. En este listado deja un espacio suficiente para que los niños puedan registrar su nombre y marcar la devolución (ejemplo 1). También pueden ser fichas individuales para cada material de lectura (ejemplo 2) o fichas con los nombres de los alumnos donde copian el título elegido (ejemplo 3).

En esta actividad habitual, los alumnos deben resolver problemas de lectura por sí mismos; el desafío consiste en localizar –con ayuda del docente o en colaboración con pares– dónde aparece escrito el título o el nombre del usuario. Una vez localizado, la copia adquiere sentido pues resulta necesario guardar memoria de la circulación del material.

BIBLIOTECA DEL AULA DE 1° "A"
AÑO 2006

TITULO	LECTOR
EL HOMBRECITO VERDE	LAUTARO-BRIAN MARIANO-MANVELA
PENAS DE AMOR Y DE MAR	MANULA-BENJAMIN-AGUSTIN
UN CHICO PRESO EN UN CASTILLO	ABRIL-GENARO-ALFONSO
BRUJAS CON POCO TRABAJO	AGUSTINA-FLORENCIA-MARTINA
LUNA LUNERA	ABRIL-NICOLAS-NOELIA MICAELA
MARÍA CHUCENA	
LA VENGANZA DE LA TRENZA	JUANA-ERICA LUCIA. AGUSTINA
QUÉ SORPRESA TOMASITO!	ABIGAIL-MICAELA-MALENA ABRIL
TOMASITO Y LAS PALABRAS	ERICA-MICAELA-ABIGAIL MALENA
LA FIESTA DE LOS LAGARTOS	ALEJO-GENARO-MANUELA. SERGIO
EL CAMINO DE LA HORMIGA	ALEXPA-ABIGAIL-TOMAS

Ejemplo 1
1° año. Escuela Primaria N° 1. Docente: Alejandra Paione. La Plata, 2006.

LOS POMPORERÁ

MALENA
SERGIO
NOELIA
CAMILA
MORA
MARTINA

Ejemplo 2
1° año. Escuela Primaria N° 16. Maestra Recuperadora: Alejandra Paione. La Plata, 2005.

JUANA

LO VENGANZA DE LA TRENZA X
LÁ BRUJA CEREZA X
EI TREN MÁS IARGO DEI MUNDO X
LA FAMILIA DELASOGA X
HORMIGO MIL X
LA LEYENDA D EL PICAFLOR X
HISTORIA DE PAJARITO REMENDADO X
LA RANA ASTRONAUTA X
MARIA CHUCENA X

Ejemplo 3
1° año. Escuela Primaria N° 1. Docente: Alejandra Paione. La Plata, 2006.

Selección de materiales bibliográficos

Consultar contratapas de libros, catálogos de editoriales, publicidades y reseñas de textos publicadas en distintos medios gráficos ayuda a tomar decisiones acerca de qué materiales comprar o conseguir, por ejemplo, por medio de una solicitud de préstamo a otra biblioteca. El propósito es ofrecer oportunidades para que los niños aprendan a leer y a seleccionar textos atendiendo a diferentes criterios.

El docente lee a la vez que solicita a los alumnos que exploren los distintos materiales en pequeños grupos o de manera individual. Durante estas lecturas, los niños descubren que existen textos que hablan sobre los libros y en los cuales pueden reconocer materiales ya leídos y descubrir otros que les interesaría conocer de la misma colección, identificar nuevos títulos de un autor cuya obra han frecuentado, contrastar su opinión con las reseñas publicadas por una editorial.

Agendas de lectura

Agendar las obras que se leen permite llevar un registro de lo leído y ofrecer oportunidades para que los niños lean por sí mismos al localizar un título entre otros.

El docente escribe un listado de títulos a leer y su distribución en el tiempo (lecturas de la semana o del mes). Lo hace en un afiche y con el tipo de letra más conocido por los alumnos. Antes de leer la obra anuncia el título y solicita que lo encuentren en la agenda para marcarlo (ejemplo 4). En algunas ocasiones, los títulos que se incluyen son seleccionados por él mismo; en otras, son los niños quienes deciden qué títulos incluir a partir de un conjunto de opciones ofrecidas por el adulto.

El cuaderno o una libreta destinada para este fin pueden ser otros soportes donde los niños de la escuela primaria agendan los libros que se leen. Cuando la escritura remite a elecciones personales, pueden producir y compartir comentarios escritos con los compañeros sobre los aspectos más destacables del material.

Agenda de lectura	Materiales leídos
MARÍA, MARIANA, MARIELA	
MARGARITA TENÍA UNA PENA	X
MONA LISA Y EL PALACIO DE LA PAPA FRITA	
LAS VELAS MALDITAS	
LA FAMILIA DELASOGA	

Ejemplo 4
Tercera sección Jardín de Infantes N° 977. Docente: Guillermina Lanz. La Plata, 2005.

Lectura e intercambio entre lectores

Se incluyen aquí variadas situaciones de exploración, lectura e intercambio entre lectores en la institución y entre las familias. El propósito es generar encuentros personales y compartidos con diversidad de textos literarios e informativos. A partir de estas situaciones, los alumnos tienen oportunidades para desplegar diversas prácticas de lector, por ejemplo, decidir qué leer y con quién, solicitar los materiales referenciándolos de manera cada vez más precisa, compartir los efectos que las obras producen, recomendar textos leídos a otros lectores, especializarse en la obra de un autor.

Exploración, elección de obras e intercambio con pares y adultos

Propiciar diferentes momentos de encuentro con los libros brinda oportunidades para que los alumnos actúen como lectores. Los niños seleccionan libros que desean leer atendiendo a diversos criterios –por ejemplo seguir a un autor, leer sobre un tema que interesa, preferir una colección o serie por sus ilustraciones– a la vez que comentan esta experiencia con los compañeros.

El docente puede organizar una mesa de libros disponiendo una cantidad de materiales más o menos equivalente al número de alumnos presentes. Informa datos de algunas obras ofrecidas tales como autor, título, editorial, colección; propicia la lectura individual y luego por parejas a fin de que tengan oportunidades de compartir con otros las obras leídas y enriquecer sus interpretaciones; organiza intercambios colectivos para que los alumnos comenten sus experiencias con los libros.

Lectura de un cuento y apertura de un espacio de intercambio

Leer una obra y abrir un espacio de intercambio con el grupo posibilita el ingreso al mundo creado en los textos y el intercambio de impactos y reflexiones con otros lectores. El propósito didáctico es formar a los alumnos como lectores de literatura poniendo en juego prácticas que favorecen la construcción de significados cada vez más elaborados y la producción de una opinión cada vez más fundada acerca de las obras. El docente lee en voz alta y entre todos comentan el efecto que la obra produjo, hacen preguntas u observaciones que permitan volver a leer fragmentos para corroborar las interpretaciones, solicitan releer partes para revivir escenas o simplemente para apreciar o deleitarse con la manera en que están escritas.

Entre las condiciones didácticas que favorecen el desarrollo de esta situación se pueden mencionar: la generación de un clima propicio para la lectura del cuento en voz alta, la disposición de los niños para la escucha, la lectura del cuento completo sin saltear párrafos ni sustituir palabras y la posibilidad –tanto de los niños como del docente– de poner en uso las prácticas antes mencionadas.

Lectura de textos informativos

Además de materiales literarios, el docente puede leer y comentar con los niños textos informativos, tales como artículos de divulgación científica o notas de enciclopedia con el propósito de saber más sobre un tema.

En ocasiones, selecciona textos “difíciles” en tanto proponen desafíos para sus alumnos; textos que ofrecen oportunidades para discutir su significado al confrontar interpretaciones al releer algunos de sus fragmentos. Son textos que suelen requerir algunos conocimientos sobre el tema que tratan y desplegar ciertas estrategias de lectura como, por ejemplo, establecer relaciones entre diversas partes del texto y considerar claves lingüísticas que funcionan como puntos de apoyo para elaborar hipótesis.

Para comenzar, el docente realiza una lectura global mientras muestra las ilustraciones. También puede realizar una lectura detenida en algunos pasajes para dar explicaciones, hacer comentarios o ejemplificar aportando otros datos, volver atrás en la lectura para recuperar una expresión que sirve para comprender mejor el texto, favorecer que los niños se hagan preguntas y se formulen respuestas. Se muestra como un lector experto que adapta la manera de leer al texto, a los propósitos que guían la lectura y al auditorio.

Finalizada la lectura, el docente elige uno o varios temas para discutir a propósito del texto. Durante el intercambio, aporta datos sobre el tema, ayuda a establecer relaciones entre lo que los niños ya saben y los conocimientos nuevos que el texto aporta, favorece que descubran las marcas que emplea el autor (tiempos verbales, signos de puntuación, conectores) para que el lector reconstruya las ideas del texto, amplia información por medio de la consulta a otras fuentes.

Producción de recomendaciones

El intercambio entre lectores se extiende más allá de las puertas del aula. A tal efecto, en la escuela y en el jardín se habilitan espacios formales para comentarios y recomendaciones bibliográficas.

Estos intercambios entre compañeros se realizan tanto de manera oral como escrita. Los docentes pueden destinar un momento en la jornada para que sus grupos se encuentren y hablen sobre libros que conocen. Al mismo tiempo que desarrollan estos encuentros, resulta importante planificar situaciones específicas para que los niños produzcan recomendaciones por escrito, tanto por dictado al adulto como por sí mismos (ejemplos 5, 6 y 7). Para poder escribirlas tienen que evocar la obra seleccionada y releer algunos fragmentos que consideran especialmente interesantes por la forma en que están escritos, por las imágenes que provocan, porque se los quiere citar o porque presentan alguna duda. Estas recomendaciones se publican en la institución para ser consultadas por todos –por ejemplo en afiches de propaganda, en un periódico o en un panel– y/o circulan fuera del ámbito escolar.

Ejemplo 5

Primera Sección. Jardín de Infantes de la Escuela Graduada "Joaquín V. González", Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Docente: Micaela Paladino. La Plata, 2007. Escritura presilábica.



Clarita le sacó el chupete al bebé / y se puso a llorar / y Clarita hizo ja-ja-ja[1]

Ejemplo 6

Tercera sección. Jardín de Infantes Nº 977. Docente: Guillermina Lanz. La Plata, 2005. Escritura silábica.



Alex quiere un dinosaurio / léanlo dinosaurio que hace travesuras / es loco y divertido / está re bueno / Sala Azul

[1] Criterio de transcripción: para marcar el cambio de línea gráfica en la escritura infantil se utiliza barra (/). Por otra parte, a fin de una mejor comprensión del texto producido por el niño, en todos los casos, se transcribe de manera convencional la ortografía de las palabras y el uso de mayúscula inicial.

Ejemplo 7

3° año. Escuela Primaria N° 16. Docente: Alejandra Paione. La Plata, 2003.

Canción de Amor.

Gustavo Roldán
En: Historias del piojo.
Editorial: Norma
Colección: Torre de papel.

El piojo estaba muy enamorado de la pioja y no se animaba a decirle que gustaba de ella porque le daba vergüenza.
El piojo a la pioja le sacaba la lengua, le tiraba cascotes, bolitas del paraíso, palitos, le ponía la traba y hacía un concurso de malas palabras con el loro.
El sapo le dio una gran idea para que la pioja se enamore de él.
Léanlo porque es entretenido, de amor, les va a causar mucha risa y está muy bien escrito.

3° B T.M.

HISTORIAS DEL PIOJO

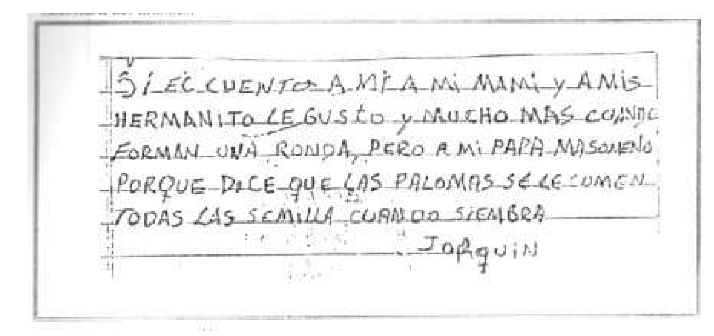
Circulación de "bolsas viajeras"

El intercambio entre lectores incursiona también en el contexto familiar. Se trata de favorecer espacios compartidos de lectura invitando a las familias a participar de la circulación de algunos materiales de la biblioteca.

Las "bolsas viajeras" pueden contener material de lectura variado destinado a niños y material específico para adultos (cuentos, novelas, textos informativos, poesías, historietas, etc.). Incluyen un cuaderno donde los alumnos pueden escribir sobre la experiencia compartida (ejemplo 8) y las familias registrar comentarios sobre las lecturas y sugerencias sobre otros materiales a incluir (ejemplo 9).

Ejemplo 8

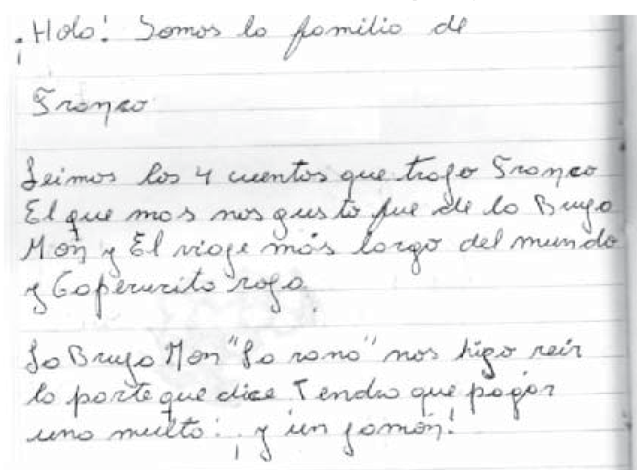
Primer Ciclo –Multigrado–. Escuela Primaria N° 108. La Plata, 1996.


SI LE CUENTO A MI A MI MAMI Y A MIS
HERMANITO LE GUSTO Y MUCHO MAS COMO
FORMAN UNA RONDA, PERO A MI PAPA MAS O MENOS
PORQUE DICE QUE LAS PALOMAS SE LE COMEN
TODAS LAS SEMILLA CUANDO SIEMBRA
JOAQUIN

ME GUSTARON MUCHO LOS BICHITOS
BOLITAS
PORQUE AYUDARON A LA LOMBRIS
A CALMAR EL DOLOR.
GABRIELA

Ejemplo 9

3° año. Escuela Primaria N° 16. Docente a cargo: Alejandra Paione. La Plata, 2005.


¡Hola! Somos la familia de
Franco
Leimos los 4 cuentos que trajo Franco
El que mas nos gusto fue de la Bruja
Mon y El viaje más largo del mundo
y Caperucito rojo.
La Bruja Mon "la rana" nos hizo reir
la parte que dice Tendras que pagar
uno muerto: ¡y un jamon!

Recopilación de coplas y/o adivinanzas[2]

A continuación se presentan situaciones didácticas en el marco de un proyecto de recopilación de coplas y/o adivinanzas. Durante el desarrollo de estas situaciones se espera brindar oportunidades para que los niños puedan ingresar a la cultura escrita al mismo tiempo que avanzar en la interpretación del sistema de escritura.

En una primera etapa se propone frecuentar textos poéticos y otras formas versificadas en el marco de actividades habituales tales como leer, escuchar o recitar poemas de una variada gama de autores, coplas, nanas, adivinanzas y canciones populares.

Es a partir de familiarizarse con estos textos y disfrutar de la fuerza expresiva del lenguaje, que se instala la propuesta de organizar una recopilación de coplas y/o adivinanzas con elección de un destinatario específico. Al mismo tiempo que los alumnos se comprometen con la tarea porque prevén un propósito de lectura claro, se les ofrecen posibilidades de discutir criterios de selección de los textos con otros lectores. La selección depende tanto de quien elige como del destinatario de la recopilación.

El proyecto propone diversas situaciones de lectura donde los niños deben leer por sí mismos para identificar aquellos textos que incluirán en la recopilación. Para resolver este problema, los alumnos conocen la copla o adivinanza buscada porque el docente se las ha leído, pero deben decidir dónde está escrita en un conjunto de opciones. En esta localización el maestro solicita a los niños que fundamenten sus interpretaciones considerando los datos del texto. Las situaciones previstas intentan favorecer la puesta en juego de estas anticipaciones y su confirmación o rechazo a fin de que los alumnos puedan avanzar hacia interpretaciones más ajustadas.

Actividades habituales de lectura de textos poéticos y otras formas versificadas

Las adivinanzas, canciones populares, nanas, poesías folklóricas, poemas de autor escritos expresamente para niños o poemas no concebidos para ellos pero con los cuales se identifican y disfrutan, conforman un amplio espectro de formas poéticas que brindan

[2] Basado en Proyecto de Recopilación de Adivinanzas. Jardín de Infantes de la Escuela Graduada "Joaquín V. González" de la UNLP.

la posibilidad de enriquecer la experiencia estética de los niños. La diversidad de ritmos, musicalidades y sentidos promueven un encuentro diferente con la palabra que habilita sensaciones y emociones y fomenta la imaginación y creatividad en quien se detiene a apreciarla. Al mismo tiempo que los niños ingresan al mundo de la cultura escrita por la puerta de los géneros narrativos –como sucede con la situación donde el maestro lee un cuento y abre un espacio de intercambio– se propone que lo hagan también –y de manera simultánea– en el contexto de la lectura de textos poéticos y otras formas versificadas.

Durante un período prolongado –que puede durar varias semanas– el docente propone participar en diversas actividades donde progresivamente los niños puedan reconocer el valor estético de estos textos, avanzar en la construcción de sentido, apreciar los efectos que los recursos del lenguaje provocan en el lector y conocer diversidad de autores.

Para ello se planifican diferentes situaciones en donde se varían los propósitos didácticos, los textos que se trabajan y las posiciones que se asumen frente a ellos. Una vez que se conoce la diversidad de textos, se puede optar por seguir la producción poética de un autor o seleccionar alguna forma versificada como canciones de cuna, rondas, coplas o canciones populares. El docente puede decidir trabajar con adivinanzas y proponer a los niños escuchar la lectura de algunas de ellas, descubrir respuestas, evocar adivinanzas ya leídas o buscar otras que resulten desconocidas por los compañeros. También sugerir que averigüen en sus casas las canciones de cuna que les cantaban de pequeños para compartir con los compañeros o las coplas que conocen sus padres.

A modo de ejemplo se desarrollan algunas situaciones vinculadas con la lectura de formas versificadas.

El maestro puede proponer a los niños leer de manera periódica obras poéticas considerando diferentes criterios: textos del mismo autor o de diferentes autores, sobre un mismo tema o tipos particulares de formas versificadas (*limericks*, coplas, adivinanzas, etcétera).

Una vez definido qué textos se leen, selecciona uno en particular para compartir con los niños. Antes de iniciar la lectura, les informa el título y algunos datos del autor. También explica dónde se puede encontrar el texto –en libros de poesía destinados a niños o adultos, en libros del propio autor, en revistas literarias, en antologías, en una página de internet–. El docente lee el texto tratando de comunicar aquello que le transmite, recoge comentarios si se suscitan y puede releer algunas partes o expresiones que despertaron interés o que él mismo desea repetir. Es frecuente que los alumnos reclamen leer y releer el texto completo.

Puede repartir una copia del texto para volver a leerlo junto con los niños. En este caso, leer varias veces el texto completo tiene sentido porque su belleza radica justamente en cómo las palabras siguen resonando en quienes lo leen y escuchan. Los alumnos pueden apreciar la musicalidad de las repeticiones y discutir, a su vez, qué sensaciones suscitan estas formas versificadas.

Es interesante reflexionar con los niños acerca de las imágenes que provocan en quien lee o escucha expresiones particulares como:

> [...] un cielo grande y sin gente
> monta en su globo a los pájaros...
> el sol, capitán redondo
> lleva un chaleco de raso.

Cuando se ha leído bastante, los niños pueden reparar en las diferentes expresiones con que se describe el sol y cómo esa variedad permite imaginarse cada vez un sol distinto. También se puede llamar la atención, por ejemplo, en el caso de los *limericks* cómo comunican un significado absurdo que causa gracia, como en este texto de María Elena Walsh:

> Un Gallo a una Gallina preguntó:
> ¿Cocorocó? ¿Cocorocó cocó?
> la Gallina, indecisa,
> primero le dio risa,
> pero después le contestó que no.

En ocasiones, también se puede proponer a los niños escuchar obras poéticas de un mismo autor o diferentes autores sobre una misma realidad para descubrir nuevas formas de percibirla (por ejemplo, referidos al mar o a algún otro elemento de la naturaleza).

Se puede leer información sobre la vida del autor y comentar aspectos relativos a su personalidad o características del entorno como datos históricos o socioculturales que han dejado huellas en los textos leídos.

Además, se puede organizar una mesa de libros seleccionando una diversidad de obras para su exploración e intercambio. Desde allí, se propone seleccionar todos los que contengan poemas –libros de autor, antologías, revistas literarias, suplementos de un diario–. El docente puede comentar los datos más importantes de una obra en particular. También decide leer o recitar algunos textos explicitando las razones de su elección.

En otros momentos, son los niños quienes tienen oportunidades para elegir libremente aquello que desean leer y establecer un contacto personal con los textos poéticos. Una vez seleccionado, pueden aprenderlo de memoria y preparar su presentación ante los compañeros. Antes de recitarlo explican por qué lo eligieron y comparten con otros los criterios de selección. Es probable que al principio los niños se inclinen por elegir aquellas formas versificadas que les causan gracia. El maestro interviene para que amplíen y profundicen de manera progresiva dichos criterios.

Acuerdos sobre la producción de una recopilación de coplas y adivinanzas

A medida que se han desarrollado actividades como las que se describen en el apartado anterior, el docente propone el trabajo con un subgénero específico, por ejemplo, coplas y/o adivinanzas.

La propuesta es posible porque antes se ha leído y/o recitado con continuidad estos textos.

En una primera etapa del proyecto se establecen acuerdos sobre los propósitos, el producto, los destinatarios y algunas acciones a realizar (se discute qué se hace, para qué y para quiénes será la publicación). Acordar las tareas y su distribución permite dar sentido a cada actividad al mismo tiempo que se involucra a todos los niños. Los acuerdos se pueden escribir en un afiche visible para volver a ellos cuantas veces sea necesario ya sea para recordarlos, reformularlos o ampliarlos. En la escuela, el cuaderno de clase puede ser un buen soporte donde agendar tales acuerdos.

Lectura y recitado de coplas y/o adivinanzas para seleccionar las que se incluirán en la recopilación

Con el objeto de que los niños avancen en criterios cada vez más variados, el docente presenta algunas coplas y/o adivinanzas a partir de diferentes situaciones. En ocasiones, las lee y los niños tienen que descubrir las respuestas en el caso de las adivinanzas. En otras, propone que sean ellos quienes las evoquen. Los niños eligen aquellas coplas o adivinanzas que más les gustan para incluir en la recopilación explicitando los criterios.

Durante estas situaciones resuelven problemas de lectura por sí mismos. Para ello, el maestro organiza la clase en pequeños grupos (parejas o tríos), considerando las posibilidades lectoras a efectos de que la tarea resulte un desafío para todos. A medida que entrega los textos escritos en letra imprenta mayúscula (en lo posible transcriptos con procesador de palabras), solicita que localicen un texto en particular, asegurándose de que los recuerden.

De acuerdo con las posibilidades de los grupos, el docente organiza los materiales considerando criterios tales como:

- cantidad de textos entregados a cada equipo;
- contraste cuantitativo y cualitativo entre los textos (textos más cortos, más largos; con inicios y/o finales que posean letras, palabras o frases iguales o distintas).

El objetivo es que los niños lean por sí mismos con el propósito de localizar dónde dice la copla o adivinanza elegida para la recopilación (sabe qué dice... pero no saben dónde dice). Para resolver esta tarea deben intentar correspondencias con las partes escritas, valiéndose de indicios cuantitativos y cualitativos provistos por el texto.

Cuando los alumnos aún no leen de forma convencional, el docente se acerca al grupo para ayudarlos a coordinar información. Les pide que vayan siguiendo la lectura con el dedo, mientras repiten lentamente el texto para que verifiquen si se trata del texto buscado. Intenta que coordinen progresivamente las partes dichas con los segmentos escritos, de manera que no sobren ni falten en el momento de leer. En ocasiones, solicita que ubiquen segmentos específicos. Por ejemplo, dónde dice "mojada" o "endomingada" o cuántas veces dice una palabra que se repite. En otras oportunidades, les pide que

anticipen qué dice en una parte no leída a partir de otra que se conoce. Por ejemplo, "si hasta aquí dice 'una señorita', ¿qué dice después?". También, que localicen frases o palabras con segmentos comunes y diferentes. Por ejemplo, "¿dónde dice 'una señorita muy endomingada' y dónde 'una señorita muy aseñorada'?", o comparar "caballero" con "acero".

Si algunos niños ya leen convencionalmente seleccionan una copla o adivinanza en un conjunto de libros o localizan la que el maestro les ha solicitado consultando varias páginas de un material.

Finalizado el trabajo en grupos se realiza una puesta común. Cada grupo comenta a los demás cómo hicieron para encontrar el texto que buscaban, con qué problemas se encontraron, cómo los resolvieron, en qué se fijaron para poder leer.

Por medio de todas estas situaciones los grupos van recopilando los textos seleccionados. Las formas de conservarlos pueden ser diferentes. Por ejemplo, cada grupo tiene "un cuadernillo" donde pega el material. De esta forma cada equipo cuenta con su versión.

Edición de la recopilación

Las adivinanzas y/o coplas seleccionadas se editan intentando resguardar las características que poseen las recopilaciones en su circulación social. Para ello, el docente pone a disposición de los niños libros similares a los que tienen que producir. Propone revisar índices temáticos o alfabéticos mostrando su uso y las diferentes formas que pueden adoptar. Por ejemplo, en algunos casos, las adivinanzas se ordenan alfabéticamente según sus respuestas o las coplas por autor o temas.

También, puede incluir un prólogo escrito de forma colectiva. Una vez que leen varios para ver qué datos se incluyen y la manera en que se escriben, dictan al docente el texto y lo revisan entre todos.

Discuten datos a incluir en la tapa definiendo el título que llevará la obra, la forma de consignar a todos los autores y las ilustraciones.

Lectura de materiales informativos

El propósito de investigar un tema interesante —algunas veces propuestos por los niños y otras por el docente— brinda oportunidades para que los alumnos puedan aprender otras prácticas de lector y de escritor, al mismo tiempo que avanzar en la comprensión del sistema de escritura.

Cuando se propone leer para saber más sobre un tema en el marco de un proyecto, los niños participan de una serie de situaciones prolongadas, diferentes y recursivas de lectura y escritura con claros propósitos comunicativos. Exploran textos para seleccionar los que aportan la información buscada, leen los materiales seleccionados, toman notas para guardar memoria de los datos, leen para ampliar información y/o para encontrar respuestas a interrogantes específicos. Si los resultados de la indagación se comunican por escrito, los niños planifican el texto, lo revisan y lo editan; si se comunica oralmente se prepara la exposición. Mientras leen, vuelven sobre las notas; mientras escriben, modifican la planificación; mientras revisan lo escrito, ven la necesidad de volver a las lecturas para precisar algún concepto.

En las situaciones en que se propone explorar textos para seleccionar el material de lectura, se plantea el problema de decidir cuáles poseen la información buscada. Para resolverlo, los niños elaboran hipótesis tomando en consideración la información provista por el texto y el contexto, es decir, deben construir significado al interactuar con la escritura. Quizás, en un primer momento, la selección se apoye en los datos que ofrecen las imágenes de los libros. Más tarde, leer lo que dicen las letras resultará indispensable para corroborar la pertinencia de la selección. Durante las tareas previstas, se intenta favorecer la puesta en juego de estas hipótesis para avanzar hacia interpretaciones cada vez más ajustadas.

En el marco del proyecto los niños tienen la oportunidad de participar de las siguientes situaciones:

- escuchar leer al docente;
- realizar lecturas exploratorias de textos de divulgación;

- tomar notas por sí mismos o por dictado al docente;

- escribir, revisar y editar textos para difundir lo aprendido por medio del dictado al docente o por sí mismos.

Es importante resaltar que algunas de estas situaciones pueden desarrollarse como actividades habituales u ocasionales sin estar incluidas dentro de un proyecto. No siempre cuando se lee para saber más sobre un tema se elabora un folleto, una revista o se exponen los datos obtenidos a los destinatarios. En algunas ocasiones, simplemente se lee para obtener información general o dar respuestas a ciertos interrogantes.

Acuerdos sobre la tarea

Los alumnos y el docente exploran materiales y conversan sobre el tema que será objeto de indagación. Explicitan los propósitos de la tarea, deciden qué se va a hacer, para quiénes y cómo. Por ejemplo, pueden producir una pequeña revista o fascículo para que circule en la escuela con el propósito de compartir lo aprendido con otros compañeros. En este momento inicial, los alumnos explicitan saberes, toman notas colectivas sobre estos saberes y formulan preguntas a resolver.

A partir de estos acuerdos de trabajo, el docente desarrolla diversas situaciones de lectura para conocer más sobre el tema. Al igual que en la práctica social, los niños deberán interactuar con materiales escritos: escuchar leer al maestro y explorar el material por sí mismos, tanto para seleccionar el que posee la información buscada como para localizar en él algún dato específico. Mientras leen, resultará necesario tomar notas para guardar memoria de la información, hecho que permitirá revisar y ampliar las ideas iniciales.

Lectura de materiales por los alumnos

En estas situaciones, el docente enseña las acciones que realizan los lectores cuando exploran materiales para saber más sobre un tema. Por tratarse de niños pequeños que están aprendiendo a leer, al mismo tiempo que comunica esas prácticas de lector, también enseña el sistema de escritura.

Invita a trabajar en la exploración y lectura de materiales "complejos" para obtener información general y respuesta a ciertos interrogantes específicos. Hojear los libros explorando títulos e ilustraciones y buscar datos orientadores en los índices es lo que habitualmente hace un buen lector que busca información sobre un tema y es aquello que los alumnos necesitan aprender. Se trata de explorar el material para luego decidir dónde detenerse a leer de manera más minuciosa. Durante la exploración, los niños tienen que resolver problemas para decidir qué dice y dónde dice algo que el docente les solicita. El camino para encontrarlo no está "despejado"; la tarea del maestro consiste en ir proporcionando pistas que los orienten cada vez más para circunscribir dónde hallar lo que buscan e interpretar qué dice.

Durante estas clases se pueden desarrollar situaciones didácticas como las que se exponen a continuación.

a. Exploración general: elegir materiales que contienen información
Para que los niños aprendan a leer es relevante que el docente seleccione materiales de circulación social donde la información se presente en su soporte habitual. Por ejemplo:

- libros que informen exclusivamente sobre el tema investigado;

- libros y revistas que incluyan, además de otros temas, capítulos o artículos sobre el tema;

- libros y revistas donde exista información, pero donde los títulos o entradas al tema no permitan anticipar fácilmente que se la hallará;

- materiales que no contengan la información buscada (en este caso, la obra servirá para aprender dónde no hay).

Antes de entregar los materiales, es conveniente que se analicen algunas de sus posibilidades, es decir, prever qué es lo que los niños podrían aprender en cada caso y algunas de las intervenciones durante la clase. Una vez que se presenta el material, el maestro plantea claramente el propósito de la tarea y lo sostiene durante su desarrollo. En pequeños grupos, los niños escuchan las indicaciones del maestro: "buscar en los libros leyendo con los compañeros y decidir qué materiales nos pueden servir y cuáles

no"; "señalar con un papel dónde les parece que está la información". Se procura así compartir con los alumnos el sentido de la tarea, pues ellos necesitan entender claramente con qué propósito se enfrentan a los textos y cómo llegar a obtener información. Para ello, hojean rápidamente o se detienen a mirar atentamente algunas páginas. Realizan la acción de manera individual o colectiva, intercambiando comentarios sobre lo que les parece que está escrito. Por indicación del maestro, recortan trozos de papel y colocan señaladores en algunas hojas; comparten o discuten estas decisiones.

El docente también interviene durante la selección del material: lee en voz alta algunos pasajes señalados para confirmar o no que allí aparece la información buscada, para informar algo que desconocen o para preguntar las razones por las cuales deciden incluir o no algún libro.

b. Búsqueda de información específica
Una vez seleccionado el material, cada equipo puede buscar en un libro informaciones específicas que den respuesta a preguntas formuladas por el docente. Con ayuda de los niños puede precisar estos interrogantes y adecuarlos a sus posibilidades lectoras. En todos los casos, una vez que encuentran lo solicitado, el adulto lee el fragmento para confirmar o discutir los resultados de la búsqueda.

Durante el transcurso de estos intercambios, el maestro interviene para que los niños interpreten el sistema de escritura, es decir, para pensar qué dice y cómo dice en las letras. Por ejemplo:

- pide justificaciones por las interpretaciones realizadas libremente, donde los alumnos expresan relaciones entre las ilustraciones y los textos, entre las partes leídas y las partes escritas, entre los indicios de algunas letras conocidas y la posibilidad de verificar o rechazar la anticipación;

- solicita a los niños que busquen en el texto aquello que ha informado que está escrito por medio de su lectura;

- aporta más información para que los niños puedan coordinar durante la interpretación.

El maestro no deja a los alumnos solos frente a las letras. Cuando les enseña a leer los invita a realizar distintos intentos de lectura coordinando diversas informaciones a fin de que la lectura no signifique descifrado ni adivinación.

Lectura de materiales por el docente

El maestro lee durante varias clases algunos de los textos seleccionados. Estos materiales de divulgación algunas veces han sido concebidos para un destinatario general, por lo tanto resultan un tanto difíciles para niños que están aprendiendo a leer. Sin embargo, generar estas situaciones de lectura permite que los niños puedan abordarlos cada vez con mayor facilidad.

Cuando el maestro lee "textos difíciles" interviene antes, durante y después de la lectura. Recuerda el tema sobre el que se va a leer; lee el índice, títulos y subtítulos; presenta ilustraciones e informa sobre el contenido de algunos epígrafes con el propósito de mostrar cómo se organiza la información. Lee el texto completo en voz alta y relee algunos párrafos en los que se detiene para realizar comentarios sobre ciertas expresiones. También enfatiza con su voz algunos pasajes para que los niños reparen en ellos por su relevancia y acelera otros, porque aportan datos ya muy conocidos o excesivamente complejos.

Una vez finalizada la lectura, el docente promueve espacios para que sus alumnos expresen lo que comprendieron, procura relacionar las interpretaciones de unos y otros cuando son complementarias y discutirlas cuando son discrepantes, solicita justificaciones a partir de lo que escucharon y vuelve a leer algunos pasajes. En algunos casos, la relectura puede llevar a confirmar una interpretación y rechazar otra, en otras oportunidades puede concluirse que es posible más de una interpretación. Durante estos intercambios, se detiene en algún fragmento que considera relevante o que no haya sido comentado por los niños, pues su relectura puede transformarlo en objeto de discusión. En algunas oportunidades, además, puede resultar necesario ampliar información, ya sea mediante la explicación del maestro o por la consulta de otras fuentes.

Tal como le sucede a los buenos lectores, es esperable que en este tipo de situaciones no se comprenda todo lo que se lee o escucha leer. Lo importante es entender más de lo

que inicialmente se sabía. El docente pone a sus alumnos en contacto con un material que no comprenderían por sí solos pero que posee información accesible e interesante a partir de su intervención.

Toma de notas

Las situaciones de lectura pueden acompañarse por situaciones de toma de notas del maestro o de los alumnos cuando la información necesita ser recuperada para un uso posterior.

Tomar notas compromete la interacción entre la lectura y la escritura: hay que leer y comprender y al mismo tiempo escribir lo que se comprendió. Los niños necesitan entender la importancia de anotar para recordar algo importante que no se quiere olvidar y que servirá para la producción final. Por lo tanto se trata de iniciar a los más pequeños en prácticas propias de los "estudiantes". Pueden dictar las notas o bien producirlas en parejas o tríos y compartirlas con el resto de los compañeros. El docente muestra por medio de su escritura que pueden realizarse por ejemplo mediante el empleo de dibujos, listas de palabras o de ideas-clave, cuadros, diagramas o resúmenes.

Producción escrita

Una vez que los niños han ampliado sus conocimientos sobre el tema investigado pueden producir textos orales o escritos con el propósito de comunicar a otros lo aprendido. La producción escrita de un fascículo, una nota de enciclopedia, un folleto o afiches para una muestra pública pueden realizarse por dictado a la docente o bien escribiendo por sí mismos.

Cuando dictan colectivamente al maestro, tienen la posibilidad de centrarse especialmente en la composición del texto, es decir, pueden discutir y tomar decisiones en cuanto a qué escribir y cómo organizarlo en lenguaje escrito. Esta posibilidad se facilita porque es el docente quien asume la producción material, quien toma decisiones sobre la realización efectiva de la escritura.

Al asumir la posición de escribiente, el docente pone a los alumnos en contacto con la complejidad del sistema alfabético de escritura, les presenta en la acción todo el repertorio de letras y marcas gráficas de la lengua. Los alumnos dictantes deben aprender a ejercer cierto control sobre aquello que dictan y sobre el proceso de dictado. Deben realizar ciertas acciones específicas: adecuación de la voz, pausas, ritmo y rapidez del dictado según las posibilidades de quien transcribe, repetición de partes en caso de que sea necesario, distinguir progresivamente lo que se dice o comenta, de lo que se dicta para ser escrito. Es también una situación privilegiada para que los alumnos realicen algunas previsiones sobre lo que van a dictar y para que revisen el texto a medida que se produce y una vez finalizado. Progresivamente, se va tomando conciencia de que el lenguaje se organiza de una manera diferente para ser dicho que para ser escrito.

La situación de dictado puede complementarse con la producción individual o pequeños grupos. Los niños pueden escribir, por ejemplo, una pequeña nota sobre el tema estudiado o los epígrafes de algunas fotos o dibujos. Durante el transcurso de la producción toman información de distintas fuentes, entre ellas, las notas que previamente han producido.

El docente comparte con sus alumnos el propósito de la tarea y lo sostiene durante su desarrollo. Al mismo tiempo, organiza el trabajo en grupos para favorecer el intercambio entre compañeros y la consulta de diversos materiales. Al planificar la situación ha previsto que todos sus alumnos tengan espacio para escribir lo mejor que puedan y para exponer sus escritos más allá de las puertas del aula –aunque aún no logren escribir de manera convencional–. Sabe que por medio de estas oportunidades no sólo ganarán confianza, sino que también resolverán problemas para aprender a escribir.

2. Análisis de clases

En este capítulo se analizan situaciones didácticas descriptas en la primera parte. Algunos de estos análisis corresponden a clases que se incluyen en un DVD (ver páginas 55, 58, 61 y 86).

Situación 1: lectura de nombres propios en actividades habituales

Se proponen aquí algunas situaciones donde los niños leen nombres propios para hacer una lista de los encargados de la biblioteca y para registrar el préstamo de libros. Cuando el docente propone estas actividades habituales, brinda la posibilidad de participar en algunas prácticas del lenguaje y, al mismo tiempo, avanzar en la comprensión del sistema de escritura. En estas situaciones, tienen la posibilidad de aprender a leer coordinando informaciones: datos sobre cuántas letras tiene un nombre, cuáles y en qué orden se presentan, información verbal que el docente aporta y ellos pueden poner en relación con la escritura (por ejemplo, cuando lee nombres del grupo).

El maestro prevé algunas intervenciones para que todos los niños –cualesquiera sean sus conocimientos sobre el sistema de escritura– puedan aprender a leer elaborando interpretaciones cada vez más avanzadas, sin perder el sentido de cada situación. A partir de estos conocimientos, propone diferentes problemas de lectura. A continuación se exponen distintos ejemplos de clase que ilustran algunos de estos problemas.

Ejemplo 1[3]

En una sala de cuatro años, la docente propone encontrar el nombre "José" en un conjunto de dos nombres (JOSÉ / RODRIGO).[4] Luego les pide que localicen dónde dice "María Libertad" entre tres opciones (MARÍA LIBERTAD / ANA / KAREN). En ambos casos, la maestra ha seleccionado nombres muy distintos en cantidad y variedad de letras. Para quienes aún no disponen de conocimientos suficientes para vincular el valor sonoro convencional de las letras con lo que se puede interpretar en esas marcas, este contraste cuantitativo y cualitativo puede facilitar la tarea.

Se propone a los niños registrar el nombre de quienes llevan a su casa la "bolsa viajera". A diferencia de otros momentos donde los beneficiarios escriben su propio nombre en un listado, en esta oportunidad la docente encarga la tarea a un grupo de compañeros. Félix, Trinidad y Erika van a registrar los nombres "José" y "María Libertad".[5] Para ello deben localizar primero los carteles para luego copiarlos.

Docente: Acá hay dos nombres escritos. En uno dice "Rodrigo" y en otro "José" (lee invirtiendo el orden de presentación). ¿Dónde dirá "José"?
(Félix y Trinidad señalan JOSÉ).
Docente: ¿Por qué les parece qué ahí dice "José"?
Félix: Porque tiene ésta (señala J) y ésta (O) y ésta (S) y ésta (E).
Trinidad: "José" tiene nombre poquito en el cartel.
Docente: A ver, ¿me contás qué es "nombre poquito"?
Trinidad: ¡Letras!
Docente: ¡Ah! Vos querés decir que tiene poquitas letras. ¿Qué piensan ustedes? (dirigiéndose a Félix y Erika).
Erika: Sí, acá tiene poquito (señalando JOSÉ).
Trinidad: Letras.
Docente: Sí, efectivamente, acá dice "José" (señalando mientras lee) y tiene menos letras que éste (señalando RODRIGO). Acá dice "Rodrigo", que tiene más letras (lee señalando).
[...]
Docente: Ahora vamos a buscar entre estos tres nombres. En uno dice "Karen" y en otro "María Libertad" y en otro "Ana" (lee invirtiendo orden de presentación).

[3] Segunda sección del Jardín de Infantes Nº 953. Docente: Guillermina Lanz. La Plata, 2006.
[4] Criterio de transcripción: en todos los casos, la escritura del niño, del maestro y los textos que se encuentran a disposicion en el aula se transcriben utilizando mayúsculas.
[5] Criterio de transcripción: en todos los casos, cuando se enuncian segmentos para ser escritos (palabras, sílabas) tales segmentos se transcriben entre comillas. Lo mismo sucede con la interpretación del texto escrito que realizan los niños.

¿Dónde les parece que dice "María Libertad"?
Erika: Acá tiene muchas letras (señalando MARÍA LIBERTAD) y acá tiene poquito (señalando KAREN).
Trinidad: "José" también.
Docente: Entonces, ¿acá qué dice? (señalando el cartel MARÍA LIBERTAD).
Erika: Acá, "María Libertad" (tomando el cartel MARÍA LIBERTAD).
Docente: ¿Están de acuerdo todos?
Félix: Sí, tiene muchas.
Docente: Les leo "María Libertad", "Karen, "Ana" (señalando cada nombre).
Trinidad: "José" (señalando JOSÉ).
Docente: ¡Qué bien, cómo te acordaste!
Trinidad: Tiene ésta (señala la J).
Docente: Y éste también tiene ésta (presentando el cartel JOSEFINA y señalando la J).
Trinidad: Tiene poquito (señalando JOSÉ).
Docente: Sí, y éste tiene más. Acá dice "Josefina" (lee señalando JOSEFINA). Miren, en uno dice "José" y en otro "Josefina" (mientras coloca un cartel debajo del otro).
Trinidad: "Josefina" como "Carolina".
Docente: ¿Qué otros nombres terminan como "Josefina" y "Carolina"?
Erika: "Melina"... ¡"Marina", como mi hermana!
(La docente escribe en un papel CAROLINA, MELINA, MARINA y lee).
Trinidad: Parece un versito. ¡Y mirá... todos tienen ésta! (señalando la A final en cada uno de los nombres).
Docente: Sí, con la "a", y terminan igual también cuando los digo... "Josefina", "Carolina", "Melina", "Marina"... ¿vieron? (los niños asienten). Bueno, ahora que tenemos el cartel de "María Libertad" y de "José" vamos a organizarnos para que los tres puedan copiar una parte cada uno. Como ya saben, mientras uno escribe los otros van a ayudar al que está escribiendo. Cuando terminan me avisan.

La docente plantea un problema inicial de lectura: dónde dice "José" en un conjunto de dos nombres contrastantes en cantidad y variedad de letras (JOSÉ y RODRIGO). Al plantear este problema aporta información sobre lo que dice el texto, es decir, aporta contexto verbal para que los niños intenten coordinar con la escritura ("En uno dice 'Rodrigo' y en otro 'José' –lee invirtiendo el orden de presentación–. ¿Dónde dirá 'José'?"). Los niños señalan el cartel correcto y justifican tal elección considerando los indicios cuantitativos del texto ("Tiene poquitas letras"). La docente finalmente confirma con su lectura qué dice en cada cartel.

En un segundo momento, propone nuevamente leer dónde dice, pero en este caso, presenta el problema con más nombres. Al igual que en el pasaje anterior, los alumnos

saben qué es lo que dicen los carteles porque la maestra se lo ha informado ("Ahora vamos a buscar entre estos tres nombres. En uno dice 'Karen' y en otro 'María Libertad' y en otro 'Ana' –lee invirtiendo orden de presentación–. ¿Dónde les parece que dice 'María Libertad'?"). El problema nuevamente consiste en localizar dónde dice lo que saben que está escrito.

Las diferencias en las propiedades cuantitativas y cualitativas de estos nombres permiten que los niños puedan considerar diferentes pistas de acuerdo con sus posibilidades. Los nombres tienen diferentes inicios y finales y también varían en cuanto a su extensión. Esta última pista es la que consideran en su interpretación. Erika compara la cantidad de letras de María Libertad y Karen ("Acá tiene muchas letras –señalando MARÍA LIBERTAD– y acá tiene poquito –señalando KAREN"–). También aquí la maestra confirma la interpretación por medio de la lectura ("Les leo 'María Libertad', 'Karen', 'Ana' –señalando cada nombre–").

Pero además de las referencias a la cantidad de letras, la docente trabaja sobre algunos datos cualitativos de la escritura. A partir de una indicación de Trinidad sobre el inicio de José ("Tiene ésta, señala J"), interviene para que comparen iguales inicios en dos nombres (JOSÉ / JOSEFINA) y los finales de "Carolina", "Melina" y "Marina", es decir, promueve la comparación de inicios y de finales. Nótese que en ambos casos la maestra lee y escribe: lee lo que está escrito (JOSÉ / JOSEFINA) y escribe lo que se ha dicho (CAROLINA / MELINA / MARINA). De esta forma, enseña a leer aportando información por medio de su lectura y del empleo de otros referentes escritos.

Ejemplo 2[6]

En otra situación, la docente propone localizar el nombre del responsable de una actividad de biblioteca y copiarlo en una lista. En este caso, se trata de nombres muy similares en cuanto a las propiedades cuantitativas y cualitativas. Esto promueve análisis internos de los textos ya que las diferencias no se encuentran en los segmentos iniciales ni finales.

[6] Tercera sección del Jardín de Infantes Nº 953. Docente: Guillermina Lanz. La Plata, 2006.

Docente: Necesitamos un ayudante para que anote en la agenda el cuento que leímos en clase. Hoy va a ser Ludmila. Rodrigo y Eliana ayudan a buscar el cartel de Ludmila y anotan su nombre para acordarnos que hoy le tocó a ella.
(La docente les entrega a dos niños cuatro carteles: LISBET- LUDMILA- LORENA- LUCÍA)
Docente: Busquen en estos carteles el de "Ludmila".
Rodrigo: Acá dice "Lisbet" (señalando LISBET).
Docente: ¿Cómo sabés que acá dice "Lisbet"?
Rodrigo: Porque empieza con "ele" y termina con "te".
Eliana: Todos empiezan con ésta (mirando atentamente los carteles y señalando L).
Rodrigo: Con la "ele" de "ladrillo".
Docente: ¿Cuáles son los que terminan igual?
Rodrigo: Este, éste y éste (señalando LORENA- LUDMILA- LUCÍA). Éste no (señalando LISBET).
Docente: Bueno, ya sabemos que acá dice "Lisbet". Entonces este cartel lo apartamos (tomando el cartel correspondiente). Y de estos tres ¿en cuál les parece que dice "Ludmila"?
(Rodrigo toma LUDMILA y Eliana, LUCÍA).
Docente: ¿Por qué no tomaron éste? (Señalando el cartel de LORENA).
Rodrigo: Porque no tiene la "u".
Eliana: Este es el de Lorena (señalando el cartel correspondiente).
Docente: ¿Cómo te diste cuenta?
Eliana: Porque termina con "a" (señalando A).
Docente: Pero éstos también terminan con la "a" (LUDMILA- LUCÍA)
Rodrigo: Pero éste tiene la "o" (señalando LORENA) y éstos no la tienen (indicando LUDMILA- LUCÍA).
Docente: Y de estos dos, ¿cuál será el cartel de "Ludmila"?
(Silencio)
Docente: Les voy a dar una ayuda, en uno dice "Ludmila" y en otro dice "Lucía". ¿Cuál será el de "Ludmila"?
(Los niños permanecen en silencio unos instantes)
Rodrigo: Ah...acá dice "Lucía" y acá dice "Ludmila" (señalando cada cartel correspondientemente).
Docente: ¿Cómo se dieron cuenta?
Eliana: Porque "Lucía" es más corto y "Ludmila" es más largo. No ves que tiene más letras (señalando el cartel de LUDMILA).
Rodrigo: Acá dice (señalando el cartel de LUDMILA) porque es "Ludmila" (alargando exageradamente la "i") porque tiene las letras de "mi" de "Milagros" (nombre de otra compañera).
(La docente escribe MILAGROS y verifican la información aportada por Rodrigo).

La docente plantea el mismo problema de lectura que en el ejemplo 1: dónde dice un nombre en un conjunto de tres nombres. Sin embargo, en esta ocasión no provee información sobre todos los nombres, sino sólo del que ha solicitado ("Busquen en estos carteles el de 'Ludmila'"). En este caso los niños tienen menos información verbal para coordinar.

Durante el transcurso de la clase se puede constatar la manera en que los niños toman información cualitativa para interpretar lo que está escrito. El valor sonoro convencional de algunas letras orienta la lectura (por ejemplo, las letras de inicio y final de los nombres). Cuando se encuentran sin respuesta a un problema que se les plantea ("Y de estos dos, ¿cuál será el cartel de 'Ludmila'?"), la docente aporta más información verbal para que puedan coordinar: lee sin señalar "Ludmila" y "Lucía". Es interesante advertir cómo los niños a partir de esta información logran decidir cuál es cuál considerando propiedades cuantitativas ("Porque 'Lucía' es más cortito y 'Ludmila' es más largo") y cualitativas del texto ("Porque tiene las letras de 'mi' de 'Milagros'"), a pesar de que la parte reconocida ("mi"), no se encuentre ni al inicio ni al final del texto que se interpreta ("Ludmila").

Ejemplo 3[7]

La docente extrae un nombre para elegir el encargado de la biblioteca. Muestra al grupo el segmento NA ocultando el resto de la palabra y propone discutir las relaciones entre las partes y el todo del nombre LORENA.

Docente: ¿De quién es este cartel?
Javier: ¡Termina con "a"!
Sandra: ¡"Nicolás"!
Juan: "Natalia".
Lorena: "Lorena" porque termina con "a".
Docente: ¿Es el único que termina con "a"?
(Algunos enuncian varios nombres como Sandra, Mariana y Natalia).
Adrián: ¡"Mariana" no! Termina con "ma", "Mariana" (enfatizando la sílaba inicial).
Sergio: ¡No! "Ma-ria-na"... termina con la "a", ¿no ves?
(Varios dicen "na", otros "a").
Docente: ¿Dirá "Natalia"?
Varios: ¡Sí!
Docente: Acá dice "na"; ¿dirá "Natalia"?
María Elena: ¡"Na" empieza como "Natalia"!

El grupo discute si "Natalia" comienza o no con "na". Traen el cartel donde está escrito ese nombre, lo comparan con el cartel semioculto (LORENA) y descubren la imposibilidad de que diga Natalia, dada la ubicación diferente del segmento "na" en los dos carteles. Lorena trae espontáneamente otro cartel con su nombre y justifica la anticipación que había realizado. Otros segmentos, luego, permiten confirmar el significado.

[7] Publicado en: Kaufman, A. M.; Castedo, M. L.; Teruggi, L. A; Molinari, M. C.: *Alfabetización de niños: construcción e intercambio*. Buenos Aires, Aique, 1989, pp. 72 y 73.

En esta ocasión la docente exhibe un segmento del nombre de uno de los niños de la sala (NA en LORENA) y plantea un problema de lectura: "¿De quién será este cartel?". Si bien los alumnos desconocen qué dice el texto, saben que el mismo corresponde al nombre de un compañero. Para ayudarlos, y cuando la situación lo requiere, la maestra decide leer el segmento expuesto (Acá dice "na", ¿dirá "Natalia"?). Tal como se advierte en este ejemplo, darse cuenta si una parte reconocida está al comienzo o al final de las palabras no parece ser una tarea tan obvia para ellos. El maestro –en este caso– los ayuda a decidir sobre este problema y –como se observa en los intercambios– los niños interpretan tomando en consideración letras conocidas: nombres que terminan con "a" como MARIANA, nombres que empiezan con "na" como NATALIA, nombres que terminan con "na" como LORENA.

A partir de los tres ejemplos expuestos cabe reflexionar sobre la importancia de contextualizar las situaciones de lectura para que los niños que aún no leen de manera convencional puedan hacerlo coordinando informaciones. Es decir, el maestro no propone a los niños tareas de adivinación o de descifrado.

También es importante resaltar que durante el transcurso de las clases, solicita a los alumnos justificaciones a sus respuestas, aún cuando estas coinciden con lo que el texto dice. El docente no valida inmediatamente interpretaciones acertadas ante el resto del grupo ni ante el propio niño como tampoco repregunta o pide justificaciones sólo a los que dan respuestas desacertadas. Al preguntar a todos, solicitar que expliciten razones o proporcionar contraejemplos, sostiene el problema por un tiempo más prolongado. De esta manera, logra que se involucren más alumnos y que todos reflexionen sobre sus respuestas, asegurando de este modo una mayor comprensión.

Además, el análisis de los registros permite advertir el criterio bajo el cual la docente selecciona el material en cada caso. Cuanto más avanzados están los niños, es decir, cuanto mayor es la cantidad y diversidad de indicios que pueden considerar para interpretar un texto, mayor semejanza –cualitativa o cuantitativa– tienen los nombres que les propone leer. Inversamente, cuanto más alejados se encuentran de la lectura convencional, mayor diferencia –cualitativa o cuantitativa– tienen las escrituras

que se les presentan. En todos los casos, la docente prevé situaciones que obligan a discutir sobre datos que no han considerado en su interpretación inicial.

Situación 2: lectura de títulos de libros

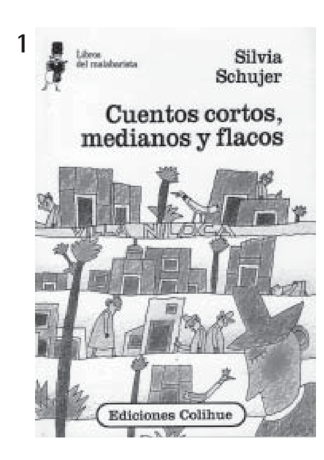
Se presentan a continuación situaciones didácticas donde los niños leen por sí mismos títulos en tapas de libros y agendas de lectura para localizar el cuento que el docente va a leer o para copiarlo en fichas de biblioteca. Durante el desarrollo de estas situaciones, se espera brindar oportunidades para que los niños puedan ampliar sus conocimientos sobre los libros (obras de variados autores), al mismo tiempo que avanzar en la interpretación del sistema de escritura a partir de localizar –con ayuda del maestro– dónde aparece escrito el título solicitado.

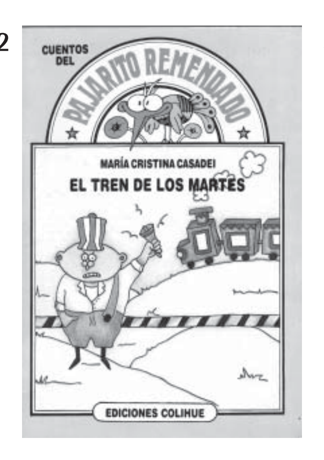
Se brindan a continuación distintos ejemplos de clases que ilustran diferentes problemas de lectura, así como los criterios de selección del material que se ofrece a los niños.

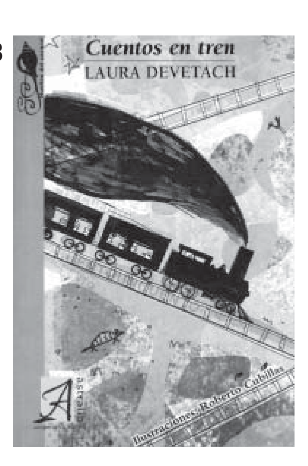
Ejemplo 1[8]

Los niños buscan el título de un libro que la maestra va a leer.
Una docente de primer año propone leer títulos en tapas de libros para seleccionar aquél que leerá posteriormente. La tarea se desarrolla en pequeños grupos. Presenta el problema que consiste en encontrar dónde dice "Cuentos en tren" entre tres posibilidades: CUENTOS CORTOS, MEDIANOS Y FLACOS / EL TREN DE LOS MARTES / CUENTOS EN TREN. Al plantear este problema aporta información verbal (nombra el título solicitado) para que los niños intenten coordinar con los indicios de la escritura.

[8] Primer año, Escuela Nº 1. Docente: Silvia Fredes. Gral. Rodríguez, 2005

1


2


3


1. Schujer, Silvia, *Cuentos cortos, medianos y flacos.* Libros del Malabarista. Colihue, 1993.
2. Casadei, María Cristina, *El tren de los martes.* Cuentos del Pajarito Remendado. Colihue, 1991.
3. Devetach, Laura, *Cuentos en tren.* Huellas del Caracol. Astralib, 2004.

Selecciona estos materiales teniendo en cuenta distintos criterios. Dos libros presentan imágenes de un tren en sus ilustraciones y la palabra TREN en sus títulos (EL TREN DE LOS MARTES y CUENTOS EN TREN), hecho que puede dar lugar a discutir relaciones entre imágenes y datos del texto (si mostrara un solo cuento con la imagen de un tren resultaría innecesario atender al texto y coordinar las diversas informaciones para poder leer). Los tres títulos son similares en extensión (cantidad de segmentos), lo que debería promover un análisis cualitativo. Si bien uno de los libros no exhibe la imagen de un tren, su título inicia con la misma palabra que el título solicitado (CUENTOS CORTOS, MEDIANOS Y FLACOS). Para quienes tomen en cuenta pistas cualitativas del texto, esta repetición puede dar lugar a intercambios interesantes que favorezcan la discusión sobre las letras. La maestra ha pensado en estos criterios para seleccionar el material porque anticipa que pueden constituirse en problemas de lectura para sus alumnos. En este caso, leer títulos con similitudes cuantitativas y cualitativas, así como las ilustraciones que los acompañan, puede plantear un gran desafío para ellos.

Docente: Traje estos libros para leerles pero hoy seleccioné en especial uno, CUENTOS EN TREN, de Laura Devetach. Ahora les voy a pedir que lo busquen así puedo leerlo dentro de un ratito. ¿Dónde les parece que dice "Cuentos en tren"?

Evelyn: Acá (señalando la ilustración de EL TREN DE LOS MARTES).
Malena: Acá (señalando la misma ilustración que Evelyn).
Docente: A ellas les parece que dice acá (mostrando la tapa de EL TREN DE LOS MARTES). A ver Juan, ¿qué decís vos? ¿Dónde dice "Cuentos en tren"?
Juan: Acá (señalando la ilustración en la tapa de CUENTOS EN TREN).
Docente: ¿Por qué te parece que ahí dice "Cuentos en tren"?
(Juan no responde).
Santiago: "Cuentos" como "cueva".
Docente: Qué les parece si les escribo "cueva" a ver si los ayuda a pensar en "cuentos".
(La docente escribe CUEVA)
Santiago: Porque empieza con la "cu" (refiriéndose a C) y señalando con el dedo el título CUENTOS CORTOS, MEDIANOS Y FLACOS).
Docente: ¡Ah!, a Santiago le parece que dice acá (señalando globalmente el titulo CUENTOS CORTOS, MEDIANOS Y FLACOS) ¿Qué pensás Juan?
Juan: Acá dice (señalando con el dedo todo el título de CUENTOS EN TREN).
Docente: ¿Y por qué te parece?
Juan: Porque este tiene tren (señalando CUENTOS EN TREN) y este no (señalando CUENTOS CORTOS, MEDIANOS Y FLACOS).
Evelyn: ¡Dos tienen un tren! (refiriéndose a las imágenes).
Docente: ¡Bueno, ya que dos tienen un tren vamos a tener que mirar en otra cosa para encontrar el que estamos buscando!
Evelyn: ¡En las letras!
Docente: ¿Y en qué nos podemos fijar en las letras?
Santiago: Éste (mirando la tapa de CUENTOS CORTOS, MEDIANOS Y FLACOS).
Evelyn: No, acá no dice (mirando el libro que tiene Santiago).
Malena: Éste no tiene tren (señalando la ilustración de CUENTOS CORTOS, MEDIANOS Y FLACOS).
Docente: ¿Por qué no dice, Evelyn?
(Evelyn sonríe y no contesta)
Docente: A vos, Santiago ¿por qué te parece que puede ser ese? (refiriéndose a CUENTOS CORTOS, MEDIANOS Y FLACOS)
Santiago: "Cu", "cuentos" como "cueva".
Docente: Santiago dice que puede decir porque...
Santiago: Porque está la "cu" (indicando C en el inicio).
Docente: ¿Y qué dice?
Santiago: "Cuentos"
Docente: A ver, ¿dónde dice?
"Santiago lee pausado señalando CUENTOS".
Docente: ¿Y dónde dice "en tren"?
(Santiago señala el resto del título).
Evelyn: Ahí no dice.
Docente: ¿Por qué no dice?
Evelyn: Porque es más largo (pasando el dedo por CORTOS, MEDIANOS Y FLACOS).
Juan: Acá dice "Cuentos en tren" (señalando CUENTOS EN TREN).
Docente: ¿Y acá puede decir "Cuentos en tren" (mostrando el título EL TREN DE LOS MARTES).
Malena: No, porque tiene la E (señalando el comienzo).
Docente: ¡Ah! ¿No empieza como CUENTOS EN TREN?
Todos: No.
Docente: Entonces, les parece que no dice "Cuentos en tren" a pesar de la ilustración.
Todos: No.
Santiago: No, porque no tiene la "cu". Acá entonces sí dice CUENTOS EN TREN (señalando CUENTOS EN TREN) tiene la "te".
Juan: ¡La "te" de "tren"!
Docente: ¿Y al resto qué les parece?
Malena: A mí sí (luego de observar más detenidamente).
Docente: ¿Dónde dice, Evelyn?
(Evelyn lee señalando correctamente).
Docente: "Cuentos en tren" (lee señalando). Y yo digo, en estas letras grandes, ¿qué dirá? (señalando donde dice LAURA DEVETACH).
(Silencio)
Docente: Dice el nombre de la autora ¿recuerdan quién era?
Varios: Laura Devetach.
Docente: Miren, les leo "Laura Devetach" (señalando con el dedo).
(Algunos niños leen por vez, señalando el título y la autora del libro buscado. La maestra lee todos los datos que figuran en las tres tapas).

En busca de "Cuentos en tren", los niños realizan las primeras anticipaciones a partir de las imágenes contenidas en las tapas ("Acá", dicen Evelyn y Malena, señalando la ilustración de EL TREN DE LOS MARTES; y Juan en la ilustración de CUENTOS EN TREN). Como había previsto la maestra, la similitud en las ilustraciones los obliga a recurrir a otros indicios para confirmar las anticipaciones.

La información que aporta Santiago inicia la reflexión sobre partes que suenan semejantes y su relación con las letras ("'Cuentos' como 'cueva'"). La maestra toma esta información y la escribe para que todos puedan leer lo que aporta el compañero ya que reconocer una parte de la cadena oral no implica necesariamente que se la ligue con su representación escrita. A partir de esta pista cualitativa ("Empieza con la 'cu'", dice Santiago señalando C) y de la intervención de la docente que pide opinión a los niños, dos títulos son señalados por compartir esta letra inicial (CUENTOS CORTOS, MEDIANOS Y FLACOS / CUENTOS EN TREN). Si bien los alumnos vuelven a justificar su interpretación a partir

de datos de la imagen ("¡Dos tienen tren!", dice Evelyn), la maestra los invita a seguir pensando en las letras ("¡Bueno, ya que dos tienen un tren vamos a tener que mirar en otra cosa para encontrar el que estamos buscando!").

Los intercambios en la clase ponen de relieve que no se trata de una tarea fácil. Una vez que Santiago localiza "Cuentos" en CUENTOS CORTOS, MEDIANOS Y FLACOS, la docente interroga por otro segmento del título a fin de que intente reformular su interpretación ("¿Y dónde dice 'en tren'?"). La búsqueda de este dato reabre la discusión y posibilita la expresión de argumentos fundados en pistas cuantitativas y cualitativas (por ejemplo, para Evelyn no dice en CORTOS, MEDIANOS Y FLACOS "porque es más largo", para Malena no dice en EL TREN DE LOS MARTES "porque tiene E", para Santiago dice en CUENTOS EN TREN porque advierte que –además de "cu"– "tiene la 'te'"). La maestra valida la interpretación e informa por medio de su lectura qué dice y cómo dice en las tapas de los tres libros.

Ejemplo 2[9]

Los niños localizan un título en una agenda de lectura. A diferencia de los títulos del ejemplo anterior que se presentaban acompañados de imagen, en algunas ocasiones se pueden seleccionar títulos desprovistos de contexto gráfico. En estos casos, el maestro ofrece títulos acompañados de contexto verbal, es decir, informa a los niños qué dice en estos textos de "puras letras". Dado que enseñar a leer supone la necesidad de plantear problemas donde los alumnos puedan coordinar informaciones, las letras desprovistas de todo contexto invitarían –por el contrario– a adivinar o a descifrar. En este caso, el contexto verbal es indispensable para poder anticipar dónde puede estar escrito aquello que el maestro ha informado que dice, coordinando datos cuantitativos y cualitativos del texto.

En la clase que se registra, los alumnos leen para localizar en una agenda de lectura semanal el título de un libro entre otros. Se presentan títulos muy similares en cantidad y variedad de letras. Esto promueve el análisis al interior de los textos, pues las diferencias no se encuentran en sus segmentos iniciales y finales.

[9] Tercera sección del Jardín de Infantes Nº 977. Docente: Guillermina Lanz. La Plata, 2005.

Agenda de lectura	Materiales leídos
MARÍA, MARIANA, MARIELA	
MARGARITA TENÍA UNA PENA	X
MONA LISA Y EL PALACIO DE LA PAPA FRITA	
LAS VELAS MALDITAS	
LA FAMILIA DELASOGA	

Docente: Hoy voy a leerles un cuento que yo seleccioné. A diferencia de otros días donde me dictan los cuentos que seleccionamos entre todos, esta vez traje la agenda ya escrita en este afiche. Aquí puse los cinco títulos de los libros que les voy a leer en estos días. El cuento que les voy a leer en un ratito se llama "Margarita tenía una pena". Ahora vamos a buscarlo y a marcarlo con una cruz para acordarnos que es el que leímos hoy. Para eso nos vamos a fijar nada más que en estos tres primeros (señalando las tres líneas gráficas y tapando con su mano las dos últimas). ¿Dónde está escrito "Margarita tenía una pena"?
Gabriel: ¡Abajo!
Docente: Acá (señalando MONA LISA Y EL PALACIO DE LA PAPA FRITA). ¿Por qué acá?
Juan Manuel: Porque tiene la de "manzana" (señalando uno de los carteles con imagen y texto que se utilizan en el aula como referentes).
Docente: Sí, ¿vieron lo que descubrió Juan Manuel?, que empieza con la de "manzana". Miren, escribo para que todos vean lo que él dice (escribe en el pizarrón MANZANA). Es cierto pero... fíjense que los otros también tienen la de "manzana" (señalando la M inicial de los tres títulos). ¿Qué piensan los demás?
(Silencio)
Docente: A ver, veamos lo que señaló Gabriel, ¿dónde les parece que dice "Margarita" aquí? (señalando de corrido MONA LISA Y EL PALACIO DE LA PAPA FRITA)
Gabriel: Acá (señalando MONA).
Docente: Vamos a pensar en esto que indica Gabriel. ¿Están de acuerdo que aquí puede decir "Margarita"? (dirigiéndose a todos).
(Los niños en silencio miran a la maestra y a la escritura)
Docente: ¿Con qué termina "Margarita" cuando lo decimos?
(Varios pronuncian el nombre y sostienen que termina con "a", dicen "Margarita" prolongando la "a" final).
Docente: Vamos a mirar aquí donde señaló Gabriel (MONA).
Sandra: Sí con "a" ¡está a lo último!
Docente: ¿Se fijaron? Como dice Sandra, termina con "a" (señalando A en MONA). Miren, también lleva

ésta, ustedes la conocen porque está en el nombre de algunos (señala O en MONA).
(Guillermo y José comentan que esa letra está en su nombre y que se trata de la letra "o").
Docente: ¿"Margarita" lleva "o"?
(Los niños no responden)
Docente: Pensemos si acá puede decir "Margarita" (señalando MONA).
(Varios dicen "Margarita" lentamente procurando descubrir la presencia de "o").
Genaro: "Maaargaaariiiitaaaa" ¿"Morgorita"?
(Ríen)
Docente: ¿Por qué se ríen?
Micaela: Porque no lleva "o".
Docente: ¿Podrá decir entonces acá "Margarita tenía un pena"? (en MONA LISA Y EL PALACIO DE LA PAPA FRITA).
Micaela: No porque no tiene que tener la "o".
Docente: Efectivamente, aquí dice "Mona" y en todo dice "Mona Lisa y el palacio de la papa frita" (señalando mientras lee). Otro día vamos a leer éste (los niños sonríen y comentan lo gracioso que les resulta ese título). Entonces tenemos que buscar en estos dos que quedan (señala sin leer MARÍA, MARIANA, MARIELA Y MARGARITA TENÍA UNA PENA). ¿Dónde dirá "Margarita tenía una pena"?
Marisol: ¡Arriba!
Docente: ¿Acá? (señalando MARÍA, MARIANA, MARIELA).
Marisol: Sí, porque tiene la de "Marisol". La de "manzana" con la A.
Docente: A ver Marisol, traé el cartel con tu nombre y mostrale a los chicos lo que estás diciendo.
(Marisol muestra su nombre y señala MA en MARISOL).
Docente: Sí, miren lo que indica Marisol, que éstas que empiezan en Marisol (MA) están aquí (en MA de MARÍA). Aunque hay un problema... yo estoy viendo que también están acá (señala MA en MARGARITA TENÍA UNA PENA).
(Los niños miran en silencio)
Gabriel: ¡Abajo! (indicando que en la segunda línea gráfica está el título buscado).
Juan Manuel: Y ésta (señala R en MARGARITA TENÍA UNA PENA) es igual a ésta (señala R en MARÍA, MARIANA, MARIELA).
Docente: Entonces... ¿cómo podemos hacer para saber dónde dice "Margarita tenía una pena"?
(Silencio).
Docente: A ver, ¿dónde dirá "pena" en estos dos títulos? Porque estamos buscando "Margarita tenía una pena".
Luciano: Como "Pedro" que es mi tío.
Docente: ¡Ah! Como "Pedro". Entonces les escribo "Pedro" (escribe PEDRO). Ahora, si "pena" se parece a "Pedro", ¿en qué parte dirá "pena"?
Varios: ¡Ahí! (señalan P en PENA de MARGARITA TENÍA UNA PENA).
Docente: Y arriba, ¿está en algún lado la de "Pedro"?
Gabriel: ¡No!
Varios: ¡No!

Docente: Si, acá dice "pena" (lee señalando PENA) y acá dice "Margarita tenía una pena" (señalando). Acá arriba dice "María, Mariana, Mariela" (señalando mientras lee). Se parecían porque "María" y "Margarita" empiezan igual ¿no? (los niños asienten mientras la maestra señala ambas palabras; entre todos comentan las similitudes con MARIANA Y MARIELA). Ahora que lo encontramos vamos a hacerle una marquita para acordarnos que lo voy a leer hoy.

La docente plantea un problema de lectura similar al que se propone en el ejemplo 1: localizar dónde dice un título entre varios. Sin embargo, en esta ocasión sólo brinda información verbal: "¿Dónde está escrito 'Margarita tenía una pena'?".

Con el propósito de circunscribir la discusión, selecciona los primeros tres títulos. Esta selección no resulta casual, pues al ser similares en sus segmentos iniciales y finales, podrían promover discusiones interesantes sobre la escritura, por ejemplo, la primera palabra de cada título empieza y termina con la misma letra M/A; la última palabra de cada título también finaliza con A. Con respecto a la extensión, si bien los dos primeros son similares, para algunos niños el tercer título podría aportar una pista cuantitativa, dada su mayor extensión.

En la primera interpretación, los niños señalan a MONA LISA Y EL PALACIO DE LA PAPA FRITA porque consideran una pista cualitativa en su inicio: el título que buscan ("Margarita tenía una pena") comienza como "manzana". La maestra valida esta información y escribe MANZANA para que todos puedan verificar lo que ha dicho un compañero. Pero la intervención de la docente sostiene el problema, pues hace notar que esta pista no parece ser segura ("Fíjense que los otros [títulos] también tienen la de 'manzana'. ¿Qué piensan los demás?").

El silencio de la clase indica la necesidad de intervenir nuevamente: la maestra propone leer la primera palabra del título ("[...] ¿dónde les parece que dice 'Margarita' aquí?, señalando de corrido MONA LISA Y EL PALACIO DE LA PAPAFRITA"). Gabriel señala MONA y la docente solicita opinión al resto del grupo. Ante el silencio, vuelve a intervenir para que consideren otras pistas en la palabra ("¿Con qué termina 'Margarita' cuando lo decimos?"; ¿'Margarita' lleva 'o'?"). Los niños confirman la A como letra final, pero advierten que no puede decir "Margarita" en MONA porque lleva "o" ("¿Morgorita?", en la voz de Genaro, causa risa).

Descartada esta opción, la lectura se circunscribe a los dos primeros títulos. Nuevamente las primeras letras de "Margarita" aparecen en la discusión. Consideran que dice el título solicitado en MARÍA, MARIANA, MARIELA, sosteniendo esta anticipación en el inicio MA de MARISOL. Frente a esta respuesta, una vez más la docente informa sobre un dato no advertido para que los niños reformulen su interpretación ("Hay un problema... yo estoy viendo que también están acá", señalando MA en MARGARITA TENÍA UNA PENA). A partir de esta constatación -advierten también la coincidencia en R- los niños parecen quedar sin respuesta. Para seguir pensando en el problema, la maestra pregunta ahora por el final: ("¿Dónde dirá 'pena' en estos dos títulos?"). El aporte de un compañero sobre el inicio de otra palabra ("como 'Pedro'") y la escritura del adulto (PEDRO) son informaciones valiosas para su localización. Para finalizar, la docente valida la interpretación de los niños e informa sobre los títulos escritos, a la vez que recupera el propósito comunicativo inicial.

Ejemplo 3[10]

Los niños localizan el título en la tapa de un libro para luego copiarlo en una ficha de biblioteca. En una sala de cinco años identifican títulos de libros de Graciela Montes,cada grupo cuenta con una obra diferente.

Tal como sucede en los ejemplos precedentes, la docente propone a los niños un problema de lectura: dónde dice "La verdadera historia del Ratón Feroz". Pero a diferencia de aquellas clases, en esta ocasión deben decidir dónde comienza y termina el título solicitado, entre un conjunto de escrituras presentes en la tapa; un título desplegado en tres líneas gráficas, cuyas letras tienen diferente tamaño ("Ratón Feroz" con tipografía más grande). Dado que trabajan hace tiempo con la obra de esta autora, conocen su nombre y lo han visto escrito en otros libros. La maestra interviene en el grupo conformado por Emiliano y Julieta.

[10] Publicado en Molinari, María Claudia, *El constructivismo en el aula. Intervención docente en situaciones didácticas donde los niños aprenden a leer por sí mismos*. Congreso Mundial de Educación Infantil. Asociación Mundial de Educadores Infantiles. Morelia, México, abril de 2005. Disponible en http://www.waece.org/textosmorelia/ponencias/molinari.htm (5 de febrero de 2008).



Montes, Graciela, *La verdadera historia del Ratón Feroz.* Ilustraciones de Elena Torres. Colihue, 1998.

Docente: ¿A dónde les parece que dice "La verdadera historia del Ratón Feroz"?
Emiliano: Acá. "La verdadera historia" (deslizando su dedo en Ratón Feroz) "del Ratón" (en Ilustraciones de) "Feroz" (en Elena Torres).
Julieta: A ver... (repite el señalamiento de manera similar). Sí.
Docente: Ustedes dicen acá "La verdadera historia" (señalando Ratón Feroz).
(Los niños asienten).
Docente: ¿Con qué termina "La verdadera historia"?
Emiliano: ¡Con "i"!
Julieta: Yo sé con qué termina... pero no me acuerdo.
Docente: "Historia".
Emiliano: ¡Con "o"! (silencio) No, con "a". ¡Ah! ahí está la "i" (con sorpresa señala la segunda "i" en Ilustraciones).
Docente: Aparece la "i", termina con "a". ¿Entonces aquí dirá "La verdadera historia"? (en Ratón Feroz).
Emiliano: No (mirando la escritura y dudando).
Docente: Si el título es "La verdadera historia del Ratón Feroz" ¿Dónde empieza y dónde termina?
Emiliano: ¡Acá empieza! (señalando la primera línea donde dice Graciela Montes).
Docente: ¿Qué dice ahí?
Julieta: El autor (como si fuera obvio).
Docente: ¿De quién eran todos estos libros que estamos fichando?
Julieta: De Graciela Montes.
Docente: Y aquí donde señala Emi, ¿qué dice?
Julieta: Graciela Montes, tenía que tener ésta de "Graciela" (señala G) y terminar con la "ese" como acá

(indica S en MONTES, apelando a un criterio previamente discutido y acordado con otros compañeros).
Docente: Sí, ahí dice "Graciela Montes".
Emiliano: Entonces empieza acá (señalando la línea siguiente: LA VERDADERA).
(Julieta asiente).
Docente: Sí, empieza ahí. ¿Cómo dice?
Emiliano: "La verdadera historia" (señala en LA VERDADERA), "del Ratón" (en HISTORIA DEL), "Feroz" (en RATÓN FEROZ).
Docente: ¿Dónde dice "Ratón Feroz"?
(No responden).
Docente: "Feroz"... ¿como "Federico"?
Julieta: Sí, acá tiene la de Fede (F en FEROZ).
Docente: Sí, ahí dice "Feroz". ¿Y "Ratón Feroz"?
Emiliano: "Ratón Feroz"... (pensando en voz alta).
Julieta: Acá (señala RATÓN FEROZ), porque "Ratón" empieza de "Ratón Feroz" (indicando que antecede a FEROZ).
Docente: Sí, ahí dice. Ahora les leo todo el título para que vean qué dice en cada parte (lee y señala).

Para decidir dónde dice "La verdadera historia del Ratón Feroz", los niños establecen diversas relaciones entre partes leídas y partes escritas, relaciones que –por solicitud del maestro– intentan fundamentar sobre datos del texto.

No parece casual que la primera respuesta de Julieta y Emiliano ubique el comienzo del título ("La verdadera historia") en la línea gráfica que presenta letras de mayor tamaño (RATÓN FEROZ). La interacción con los libros les ha demostrado a estos "experimentados" lectores, que los títulos suelen destacarse por medio de este recurso tipográfico. Esta decisión ha obligado a los niños a completar la interpretación sobre las líneas gráficas siguientes: "La verdadera historia (en RATÓN FEROZ), "del Ratón" (en ILUSTRACIONES DE), "Feroz" (en ELENA TORRES). A partir de esta respuesta, la maestra interviene sobre el primer segmento ("La verdadera historia") e interroga sobre pistas cualitativas del texto que los niños no habían logrado considerar ("¿Con qué termina 'La verdadera historia'?"). La presencia de algunas letras reconocidas en el título buscado, desestima la primera interpretación.

La identificación del segmento inicial del título es un problema difícil de resolver para estos niños, aunque posible con la ayuda de los pares y la maestra. Emiliano indica que "La verdadera historia" empieza en GRACIELA MONTES, pero el haber leído otras tapas con el nombre de la autora, le permite a Julieta argumentar en contra, pues considera las letras

iniciales y finales. Emiliano intenta entonces leer a partir del segmento siguiente, hasta completar el título: "La verdadera historia" (en LA VERDADERA), "del Ratón" (en HISTORIA DEL), "Feroz" (en RATÓN FEROZ). Sobre este último señalamiento, la maestra interviene para que los niños tomen en cuenta letras de un nombre conocido (los niños recuerdan cómo se escribe FEDERICO o, al menos, su inicial por lo cual no necesita escribirlo). A partir de este dato, pueden ajustar su interpretación. Al finalizar el intercambio, el docente brinda más información: lee y señala todos los datos de la tapa.

Ejemplo 4[11]

Los alumnos leen títulos en fichas de biblioteca para registrar el préstamo de libros. La situación de clase aquí desarrollada está incluida en el DVD.

Los niños de primer año han leído numerosos textos sobre hadas. A partir del conocimiento que tienen sobre este personaje han producido, en parejas, escritos donde describen un hada imaginada por ellos mismos. Luego, realizan un dibujo para cada texto, en vistas a armar una "Galería de Hadas".[12] La lectura de los títulos de libros sucede mientras los alumnos pintan las ilustraciones. Es decir, ambas situaciones se desenvuelven de manera simultánea. (tal como lo indica la maestra, "Mientras ustedes están pintando, yo voy a ir llamando de a dos o tres nenes o nenas y vamos a ir prestando libros de la biblioteca del aula").

La dinámica de préstamo elegida es simple y brinda oportunidades para desarrollar intercambios interesantes: la docente llama parejas de niños de manera sucesiva, de tal modo que al leer pueda intercambiar con todos; les pregunta por el libro que desean llevar o los ayuda a elegir; luego, entrega varias fichas de biblioteca (por lo general, tres) donde están escritos sólo los títulos en letra mayúscula imprenta (tipografía más conocida) y los nombres de los niños que han retirado el material previamente. Cada

[11] 1º año. Escuela Primaria Nº 16, Maestra Recuperadora: Alejandra Paione. La Plata, 2005.
[12] Se trata de un proyecto que surge a partir de situaciones de lectura de diversos cuentos con hadas y en el que se promueven espacios de intercambio y análisis sobre el personaje. El proyecto contempla además situaciones de lectura y comentario de textos informativos con el propósito de saber más sobre el personaje, producción de notas para registrar aspectos relevantes y producción de una galería de hadas creadas por los niños. En esta instancia, la docente propone la invención de un personaje por parejas, una producción escrita que lo caracterice (con momentos de revisión y reescritura del texto) y su ilustración. En este último caso, se trata de poner en imagen los rasgos más sobresalientes del personaje creado (hecho que supone considerar el texto durante la ilustración).

alumno tiene que encontrar cuál es la del libro que llevará en préstamo, es decir, una situación de lectura por sí mismos. Una vez hallado, completan con su nombre, buscan el libro y lo llevan en una pequeña bolsa.

Durante el préstamo, la docente interviene guiada por dos propósitos: ampliar el universo lector de sus alumnos y enseñarles a leer. En relación con el primero, cuando les pregunta por el libro que desean llevar, los ayuda a optar si no tienen una elección ya realizada o si el libro ya fue prestado. Esta ocasión, además, le permite mostrarse como modelo lector en instancias de elegir un libro entre otros.

En el contexto de esta situación la docente.

- Informa datos de las obras: títulos, autores, temas, géneros, personajes ("¿Tenían pensado algún autor, algún título?". "¿Querés llevarte otro de Browne?". "Te gustó el de poemas, adivinanzas…". "¿Quieren algún cuento clásico, un cuento de aventuras, alguno de un autor en especial?". "Tenés ´Los siete cabritos´, que también aparece un lobo…").

- Lee fragmentos a efectos de compartir o "contagiar" su gusto lector ("A mí me gusta...´Palmita, palmita / Palmita de manteca./ Palmita, palmita / Para mamá que da galleta…").

- Brinda algunos datos sobre la historia para despertar interés ("¿Vos te llevaste ´Federico y el mar´? Es un nene que le tiene miedo al mar y el papá…").

En relación con el propósito de enseñar a leer por sí mismo, toma algunas decisiones con respecto a la selección del material y propone intervenciones específicas en el transcurso de la situación.

Por ello, en lugar de solicitar a sus alumnos que busquen el libro y lo traigan para luego llenar la ficha de préstamo –una opción posible para cumplir con el propósito comunicativo de la tarea– procede en forma inversa. Primero entrega algunas fichas para que los niños se enfrenten al problema de localizar en cuál dice el título seleccionado. Si hubiese sugerido la búsqueda directa de los libros, los niños los hubiesen encontrado sin dificultad porque ya los conocen, sin necesidad de leer los títulos correspondientes.

Además, la docente organiza la presentación de las fichas de acuerdo con las posibilidades lectoras de los niños. Para los que ya leen convencionalmente, les entrega el fichero completo o un conjunto importante de fichas. Para el resto, selecciona dos o tres fichas, de tal modo que busquen en un universo más restringido que la totalidad de los títulos de la biblioteca.

Al igual que en ejemplos anteriores, en esta situación de lectura de títulos el docente no valida inmediatamente las respuestas correctas, sino que sostiene el problema al solicitar justificaciones o proporcionar contraejemplos. De esta manera, posibilita una mayor comprensión del problema. Por ejemplo, Emiliano busca PINOCHO y lo encuentra cuando media la intervención de la docente que lo hace reparar en la letra inicial. Ignacio halla LUNA, LUNERA entre LA FAMILIA DELASOGA y LA CEBRA RAYADA y ante el pedido de justificación de la docente ("¿Cómo te diste cuenta?") da lugar a distinguir que todos empiezan con "ele" pero uno solo con "la ele" y la "u".

Para resolver el problema de localizar "dónde dice", en algunas ocasiones los niños solo tienen información sobre el título que están buscando. Por ejemplo: "¿Cuál te parece que de los dos es "Willy, el Campeón"? En otros casos, el maestro aporta más contexto verbal cuando lee todos los títulos: "Hay uno que se llama 'Viaje en globo' y el otro se llama 'Los siete cabritos'. ¿Dónde dirá 'Los siete cabritos'?".

De este modo, los niños no sólo localizan el título (algo que podrían hacer, en algún caso, por azar) sino que también formulan argumentos que justifican sus respuestas. En varias oportunidades la docente solicita analizar las partes del título a partir de leer qué dice en la totalidad: "Mirá..., este lo conocés vos, porque me dijiste que este era "Federico y el mar" (Señalando la ficha de FEDERICO Y EL MAR). ¿Dónde te parece que dice 'mar'?".

En estos casos, no se trata de saber qué dice, algo que ya se ha logrado, sino de analizar las partes de un enunciado que ya se sabe lo que dice, una intervención que colabora con la comprensión del sistema de escritura. Son breves incursiones donde se cuida no perder el propósito fundamental de la tarea. En estas situaciones, se enseña a leer porque se aprende a coordinar informaciones: los conocimientos de los niños, los datos del texto y la información verbal que va aportando la docente.

Situación 3: elección de libros, exploración e intercambio entre los niños y el maestro

En esta situación didáctica el docente promueve el encuentro de los niños con los libros y otros materiales de lectura.[13] En el DVD se incluyen tres clases que ejemplifican esta situación.

El docente organiza una mesa de libros en donde se ofrecen un conjunto de obras literarias para ser exploradas y luego intercambiar opiniones. Durante la tarea promueve momentos de intercambio con pares en donde se comparte el contenido de las obras y los efectos que provocan en los lectores.

El docente selecciona una cantidad de ejemplares acorde con el número de alumnos presentes. También procura que se trate de libros que sean conocidos y otros que les resulten novedosos, ya sea porque no suelen ser frecuentados o porque han sido recientemente incorporados a la biblioteca. Esto permite enriquecer y ampliar sus experiencias de lectura.

En un primer momento, presenta los libros uno a uno, leyendo los datos de la portada –título, autor, editorial, colección–. Los dispone con la portada hacia arriba en el piso sobre una alfombra o bien sobre una o varias mesas y a la vista de todos. Se trata de un momento en que los niños comparten con otros sus conocimientos sobre los libros, autores y colecciones que ya han frecuentado o tienen oportunidades para conocer otros textos.

En esta instancia, el docente se muestra como modelo lector que despliega prácticas de lectura para invitar a los niños a ingresar al mundo de ficción creado por los autores. Así, en algunos casos, se detiene para profundizar en la presentación de algún libro en particular; en otros, procura generar interrogantes que aumenten las expectativas de los niños como lectores; en ocasiones, relee algunas partes de una historia o un poema para disfrutar con ellos de la musicalidad del lenguaje. En los siguientes ejemplos se comunican prácticas de lector cuando el docente.

[13] Tercera sección del Jardín de Infantes Nº 910. Docente: Claudia Touriñán. La Plata, 2005. Tercera sección del Jardín de Infantes Nº 977. Docente: Guillermina Lanz. La Plata, 2005. 1º año de la Escuela Primaria Nº 16. MR: Alejandra Paione. La Plata, 2005.

- *Lee la información que anticipa y contextualiza la obra.* "Quiero compartir con ustedes la contratapa del libro que algo nos dice de lo que ustedes están comentando... Les leo (muestra la contratapa). Dice 'Las velas malditas'. Tiene la foto de la tapa (señala), es también de Graciela Montes. Les quiero leer..."(lee).

- *Establece vinculaciones entre libros del mismo autor o colección.* "Leo acá (lee para confirmar) 'Los libros del Malabarista' ¿Hay otro de la misma colección?".

- *Presenta obras de nuevos autores explicitando los criterios de selección.* "Es de la colección 'Los Morochitos', igual que *El sapito Glo, Glo, Glo*. El autor es Antonio Machado y Eleonora Arroyo hace las ilustraciones [...] Antonio Machado escribió poesías. Es un poeta español (muestra el libro) [...] Lo lee mucha gente grande también a Antonio Machado. ¿Les leo una partecita?"(lee).

- *Crea expectativas en los pequeños lectores.* "¿Qué habrá pasado en esta historia para que el chico pierda el miedo?" (muestra y lee el inicio y el final del cuento 'Miedo', de Graciela Cabal).

- *Presenta algunos libros por sus características muy particulares.* "Este es *El trapito feliz* de Tony Ross (da vuelta el libro y lee el miso título). ¿Qué pasó? ¡Lo tuve que dar vuelta! La tapa (gira el libro para que los niños adviertan la imagen invertida) y la contratapa... ¿Qué pasará? ¿Tendrá algo que ver? A ver... vamos a mirar un poquito por acá (abre el libro y hojea) ¿Qué pasó? ¿Cómo es esto? Al que le interese saber y pueda descubrir qué pasa y si tiene algo que ver esto de dar vuelta el libro con la historia, acá se los dejo...".

Luego de la presentación de los libros, la docente propone a los niños seleccionar uno para explorar y leer individualmente. Como cualquier lector que elige qué, cuándo y cómo leer, los niños se aproximan a la mesa o alfombra y toman o solicitan libros por gusto o preferencia lectora. Algunos niños hojean, miran las ilustraciones o dan a conocer sus preferencias y hacen comentarios, otros intentan interpretar señalando posibles vinculaciones entre partes dichas y partes escritas, o bien se sientan en sus respectivos lugares o se apartan para leer en soledad el libro elegido.

Más adelante, será el momento de compartir la lectura con otros: "Después se van a juntar con un compañero y van a tratar de mostrarle lo que ustedes descubrieron, lo que les pareció interesante, lo que pudieron leer, lo que pudieron mirar…Y al final nos vamos a poner todos en ronda otra vez y algunos van a compartir lo que pudieron descubrir".

La docente siempre alienta a la exploración y ayuda a encontrar aspectos no contemplados en los libros: "¿Elegiste esta parte? ¿Por qué? Buscá la parte donde Willy encuentra un amigo y te la leo".

También lee con ellos algunos títulos o pasajes que generan suspenso e interés o bien lee para confirmar alguna anticipación: "¿Y qué le pasa a Federico?... ¿Dónde está enojado? A ver... Mirá acá, te leo: 'Cuando llega la abuela, no le quiere dar un beso. —¿Qué te pasa Federico? –le pregunta la mamá […]'".

Durante esta situación, los niños tienen posibilidades de encontrarse con los textos y construir maneras personales de ingresar a ellos. La docente procura que avancen en el modo de vincularse con las obras a partir de mostrarse como un lector experimentado.

Finalmente, genera un espacio de intercambio colectivo sobre los textos explorados o leídos con el propósito de promover el intercambio de descubrimientos y recomendaciones acerca de los libros. Durante este momento, interviene para recuperar algún comentario realizado durante el trabajo individual o en pareja y pregunta acerca de los libros presentados al inicio de la situación o relee algún pasaje.

Una vez finalizado el espacio de intercambio propone ordenar los libros. De acuerdo con las condiciones de la sala o del aula, algunos niños guardan los materiales en la caja correspondiente, otros los distribuyen en los estantes de la sala para que estén disponibles en nuevos encuentros de exploración u otras situaciones de lectura.

Durante el año escolar, se propone sostener esta situación con continuidad, pero con variaciones que posibiliten nuevos desafíos en los sucesivos encuentros de los niños con los textos.

Situación 4: lectura de un cuento y apertura de un espacio de intercambio

El siguiente análisis refiere a una clase de primer año[14] incluida en el DVD.

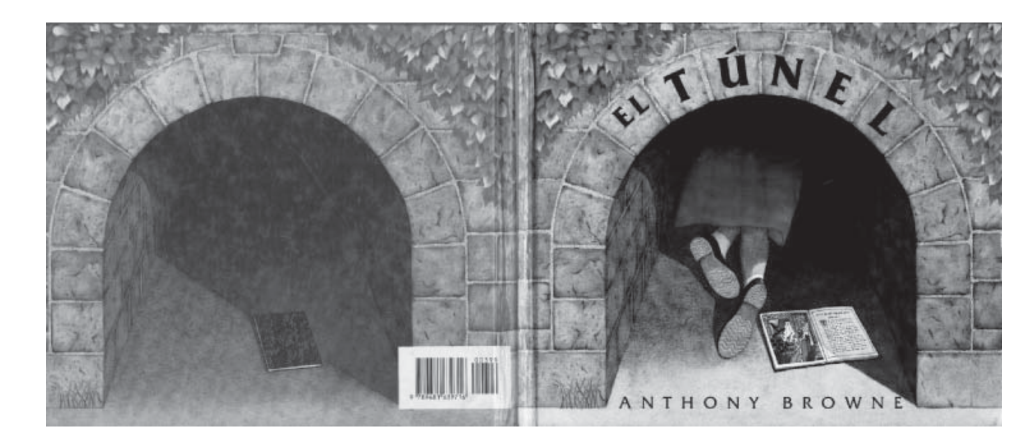
Una o dos veces por semana la docente destina un tiempo para compartir la lectura de un cuento y abrir un espacio de intercambio. El propósito didáctico es formar a los alumnos como lectores de literatura capaces de construir significados cada vez más elaborados acerca de las obras. Aquí, se hace referencia a las intervenciones de la docente previas a la lectura, durante la lectura y en el momento de intercambio colectivo. Estas intervenciones, que también pueden suceder a propósito de otros textos, en este caso aparecen contextualizadas en la lectura de un cuento de Anthony Browne.

Antes de la lectura

Es importante destacar que antes de decidir la lectura de un cuento el docente lo seleccione, ensaye su lectura y prevéa algunas intervenciones. Cuando el maestro selecciona un cuento para leer a sus alumnos lo hace de acuerdo con ciertos criterios que justifican la elección. Por ejemplo, elige el texto porque es original, propone un tema interesante o divertido, por la calidad de sus ilustraciones o por ciertas construcciones lingüísticas o discursivas que cree conveniente compartir. También selecciona el material por recomendaciones de voces autorizadas, por ejemplo, una bibliotecaria, un amigo que lee mucho, otros escritores que se refieren al texto, una reseña publicada. En todos los casos, se propone seleccionar una obra que permita ampliar las experiencias lectoras de los niños.

En la clase que se analiza, la docente ha elegido *El túnel*, libro-álbum de un autor inglés, Anthony Browne. La historia se sintetiza de la siguiente manera:

[14] 1º año de la Escuela Primaria Nº 16. MR: Alejandra Paione. La Plata, 2005.



Tapa y contratapa del *El túnel*, de Anthony Browne.

> Rosa y Juan son dos hermanos muy diferentes en todo: a la niña le agrada leer y soñar en su casa y al niño le gusta jugar afuera con sus amigos. Ambos pelean y discuten todo el tiempo. Juan suele burlarse de Rosa y entrar a su cuarto para asustarla pues sabe que su hermana le teme a la oscuridad. Cansada de los pleitos entre sus hijos, la mamá decide un día mandarlos juntos afuera de la casa. Juan lleva a Rosa a un terreno baldío. Mientras explora el lugar, el niño descubre un túnel y se adentra a él. La niña, asustada y preocupada por su hermano, decide seguirlo. El túnel oscuro, húmedo y resbaladizo la conduce a un bosque que pronto se convierte en un lugar tenebroso. La niña corre temerosa y llega a un claro del bosque donde encuentra a su hermano convertido en estatua de piedra. Llorando, lo abraza y lentamente el niño recobra su figura humana. Al regresar juntos a su hogar, la madre los nota distintos y les pregunta si todo está bien. Como respuesta Rosa y Juan expresan sólo una sonrisa cómplice.[15]

En esta obra el significado se construye de manera conjunta en el interjuego entre texto e imagen. En *El túnel,* los colores y las tonalidades de las imágenes cumplen un rol importante para interpretar la historia.

Una vez elegido el cuento, la docente ensaya la lectura en voz alta para transmitir al auditorio el efecto que el texto puede producir: sorpresa, placer, miedo, intriga, risa. Es preciso considerar que al oralizar un texto se vehiculiza una primera aproximación al sentido de la historia. Lejos de ser una tarea meramente técnica, "prestar la voz a un

[15] Adaptación de la sinopsis del libro. Evelyn Arizpe y Morag Atyles, "¿Cómo se lee una imagen?" en ***Lectura y Vida***. Año 23, Nº3, septiembre de 2002.

texto" supone elaborar una interpretación que se comunicará al auditorio de maneras más o menos sutiles. De allí que, al preparar la lectura, la docente reflexiona y toma decisiones acerca de las entonaciones, los gestos, los cambios de voz, las miradas, las pausas que considere poner en acción durante la oralización.

Es posible que luego de la lectura, los niños inicien el intercambio de manera espontánea o bien que el maestro deba intervenir para que ello suceda. Según las particularidades de la obra, prevé algunas intervenciones para este momento. Por ejemplo, puede seleccionar para releer algunos fragmentos de la historia que le parecieron interesantes por cómo están escritos o porque suceden hechos importantes, puede pensar algunas preguntas a fin de establecer relaciones entre diferentes partes de la historia o sobre relaciones de significado entre el texto y la ilustración.

Otra cuestión fundamental es que *se* genere el clima adecuado para leer un cuento en voz alta. Antes de leer, la docente establece con los niños acuerdos explícitos que se actualizan en las sucesivas lecturas. Así, les pide a los niños recordar el "pacto" que tienen como lectores que consiste en no interrumpir la lectura hasta completarla. De esa manera, es posible apreciar mejor el sentido global de la obra literaria: "Vamos a hacer un acuerdo. Voy a leer el cuento, vamos a escucharlo, mirarlo detenidamente y después vamos a hacer comentarios. ¿Quieren?".

En la clase analizada, la docente también ha dispuesto una organización espacial que favorece la escucha atenta y placentera del cuento elegido. Los niños están sentados en círculo de manera de poder ver las imágenes. Al alterar la organización habitual, se intenta comunicar que la lectura de un cuento inaugura un momento especial, un espacio diferente.

Luego, la docente presenta a los niños el autor del cuento, explicita los motivos por los cuales lo seleccionó, muestra la tapa y lee sus datos para contextualizar la obra –título, autor, ilustrador, editorial–. Cuando el maestro explicita los criterios de elección del cuento, los alumnos tienen oportunidades de conocer cómo un lector selecciona y decide qué leer. A partir de esta información y del conocimiento de autores, títulos, colecciones, aprenden a seleccionar materiales de lectura y justificar su elección según distintos criterios.

La contextualización de la obra permite crear expectativas acerca de lo que se va a leer así como realizar las primeras anticipaciones sobre su contenido. Al mismo tiempo, se

pone a disposición de los niños los conocimientos que favorecen su ingreso a la cultura escrita y los forman como usuarios de una biblioteca.

En la clase analizada, la docente muestra y lee la tapa del libro. También comenta algunos datos biográficos de su autor y hace referencia a otros libros que los niños han leído. Así, expresa: "Anthony Browne escribió y dibujó, porque este señor es escritor y dibujante a la vez de historias como la que les voy a leer hoy, *El túnel*". La información sobre la relevancia de Browne como ilustrador es un dato central para dar relieve al valor de las imágenes en la historia que van a ver y escuchar.

Durante la lectura

Una vez que se ha creado el clima adecuado para leer, el docente inicia la lectura tal como fue planificada, intentando comunicar los efectos que el texto le produjo. Es conveniente leer el cuento completo o bien, si se trata de un cuento demasiado extenso para el tiempo disponible, optar por leer el texto en dos veces.[16]

Mientras lee no saltea párrafos ni sustituye palabras para "facilitar" la comprensión. Es importante poner a los chicos en contacto con los cuentos tal como son. Se trata de aprovechar las diferencias léxicas o de otro tipo para comprender mejor la visión particular del mundo expresada por cada autor mediante el lenguaje.

En la clase analizada, si bien los niños realizan comentarios que son muy pertinentes, la docente no detiene la lectura. Los niños hacen comentarios sobre la calidad de las imágenes y su vinculación con el sentido de la obra: "¡Guau! Hace los dibujos iguales a nosotros!"; "¡Se odiaban! (refiriéndose a la imagen que plantea la diferencia entre Juan y Rosa)"; "Ahí dejó su libro (refiriéndose a la imagen en que Rosa entra al túnel y deja su libro).Tenía mucho miedo...". Estas intervenciones espontáneas ponen en evidencia que están participando de un acto de interpretación posibilitado por la lectura del docente.

[16] En este caso, es recomendable interrumpir la lectura en un momento crucial de la historia y usar la interrupción como estrategia para generar en los alumnos el deseo de seguir leyendo. Se trata de provocar en ellos una sensación similar a la que el lector adulto experimenta cuando, atrapado por una obra, algo interrumpe su lectura.

Espacio de intercambio

Finalizada la lectura, el docente puede abrir un espacio para el intercambio de comentarios acerca de la obra leída, tal como los lectores adultos comentan sus lecturas. Se trata de propiciar momentos en los que los niños tengan oportunidades para progresar en la construcción del sentido. En la clase, se ponen en acción prácticas de lectores de ficción tales como releer párrafos del texto con diversos propósitos en busca de pistas que avalen las interpretaciones o volver a las imágenes a fin de establecer relaciones de significado con el texto.

Estos intercambios pueden ser iniciados por algún niño de manera espontánea, o puede ser el propio docente quien, mostrándose como modelo lector, inicia los comentarios. En la clase analizada son los propios niños quienes comienzan el intercambio sobre uno de los aspectos centrales de la obra: la relación afectiva entre los hermanos. Un niño expresa: "Ella lo quería mucho, pero el hermano no la quería. Pero ella lo abrazó cuando estaba convertido en estatua". La docente aprovecha estas contribuciones espontáneas para abrir el problema a la clase y promover la participación de todos: "Miren, Lucas está diciendo lo que también está diciendo Mili, que no se llevaban bien. ¿Eso ocurre antes de la entrada al túnel, durante, después?". A partir de aquí, se producen una serie de comentarios que permiten volver una y otra vez al texto y a la imagen para corroborar las interpretaciones que elaboran.

Como se dijo, los libros-álbumes establecen una relación particular entre el texto y la imagen y esta relación es central para la construcción de significado. A veces, la imagen agrega información que el texto no brinda; en ocasiones, completa un significado solo esbozado en el texto; otras veces, puede contradecir lo que el texto dice de manera explícita. En todos estos casos, el lector tiene oportunidades para reflexionar y discutir con otros sus interpretaciones, confirmarlas o reformularlas descubriendo pistas a lo largo de la obra.

En la clase analizada, las respuestas iniciales de los niños se orientan a señalar los contrastes entre los personajes del cuento, aspecto que es comunicado por medio del interjuego entre el texto y la imagen: "Eran distintos"; "Ella leía y soñaba y él jugaba con sus amigos, gritaba, gateaba"; "El hermano le dijo 'bebé' porque tenía miedo". La docente recurre al análisis de algunas imágenes para seguir pensando en estas diferencias, por ejemplo: "¿Cómo es la habitación de Rosa?".

Los niños muestran interés en la fuerza de las ilustraciones. A pesar de no poseer un léxico especializado para describirlas, destacan el realismo de la ilustración y advierten con ayuda de la maestra sobre el significado del color en la historia. Con respecto a las luces y sombras, un niño expresa: "En las dos partes de acá (señala los dos primeros cuadros de la secuencia de la ilustración) está oscuro y en la otra está medio oscuro y en la otra, no...". Se trata de un detalle para nada banal, en tanto las imágenes aportan significado en su progresiva iluminación.



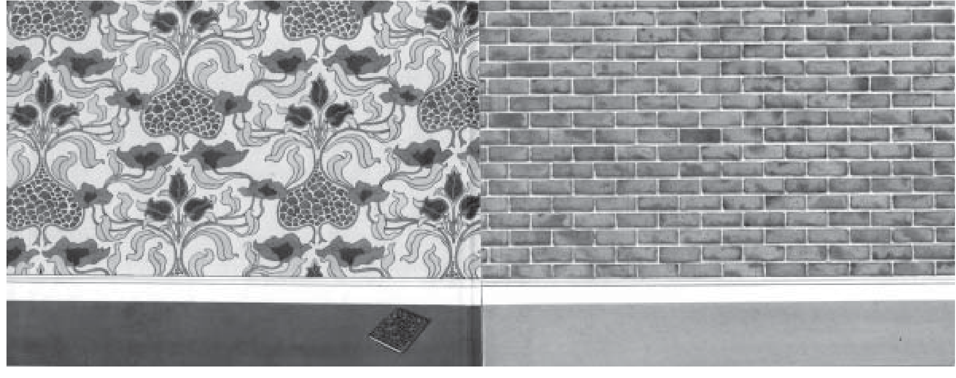




Doble página de *El túnel*, donde se observa la progresiva iluminación de las imágenes en relación con el contenido de la obra.

A partir de esta constatación y para profundizar en la significación de la obra, la docente plantea la búsqueda de relaciones no explícitas en el texto: "¿Vos creés que tiene algo que ver con la historia esta oscuridad y esta claridad? (Señalando los dos cuadros con fondo oscuro y los dos siguientes con fondo más claro)". Los aportes de los niños dan cuenta de cómo avanzan en la vinculación entre los componentes simbólicos del color y los cambios en la historia: "Porque no se querían y se aclaró porque se querían"; "El bosque tenía una relación con los dos hermanitos" ; "Porque cuando lo abrazó empezó a esclarecerse el pasto y los árboles".

En este espacio de intercambio, suceden otras intervenciones tendientes a que los niños puedan profundizar en las relaciones entre texto e imagen. Por ejemplo, a propósito de comparar las retiraciones de tapa y contratapa: "Miren (mostrando retiración de tapa), él ve que el libro está solo ¿y al final? (retiración de contratapa). ¡Ahora están juntos! ¿Por qué les parece que el autor habrá hecho está representación?" (refiriendo a la imagen del mismo libro que ahora está junto a una pelota). La interacción grupal ayuda a los niños a avanzar en la comprensión del significado. Los niños expresan: "En la primera parte, la nena estaba sola y el libro está solo y después están juntos, entonces la pelota y el libro están juntos".



1



2

1 Retiración de tapa del libro *El túnel.*
2 Retiración de contratapa del libro *El túnel.*

La relectura de pasajes de la obra es una intervención que el docente también propone en el transcurso de la clase. En este caso, vuelve al texto con diferentes propósitos, por ejemplo, para buscar pistas cuando surgen dudas o interpretaciones diferentes, para establecer relaciones intertextuales, para distinguir planos de ficción, para hacer notar la belleza de una expresión, imaginar un lugar a partir de cómo lo describe el autor, detenerse en la parte más atrapante de la historia o solo para mostrarse como un lector que disfruta la lectura. La relectura con propósitos específicos comunica a los niños esta

práctica de lector, a la vez que favorece la reflexión sobre el texto y el intercambio con otros lectores.

En la clase analizada, la docente vuelve al texto con el propósito de confrontar las interpretaciones y encontrar pistas que las justifiquen, pues como suele suceder, los niños proponen más de una interpretación sobre alguno de sus pasajes. Se trata de ver, entonces, hasta dónde algunas interpretaciones están avaladas por el propio texto y cuáles no: "Ella dice que lo abrazó la hermana y él dice que actuó el sol (refiriendo a la causa por la cual el niño de la historia deja de ser piedra). Voy a leer (relee el pasaje) 'Abrazó la figura dura y fría y lloró. Poco a poco la figura empezó a cambiar de color y se hizo más suave y más tibia'[...]".

La interpretación de una obra, así como la posibilidad de apreciar su valor estético no es algo que necesariamente tiene que comenzar y terminar el mismo día. Una obra literaria puede admitir sucesivas lecturas y nuevos descubrimientos en cada nueva "visita". En tal sentido, en algunas oportunidades el docente puede dejar planteados algunos interrogantes surgidos durante el espacio de intercambio para ser retomados en un futuro encuentro.

En *El túnel*, la discusión entre "sueño" en la ficción o "imaginación del personaje" no queda saldada en la clase a pesar de la relectura y de la observación de imágenes. Los niños expresan: "Esto me parece que fue todo un sueño"; "Porque ella estaba leyendo un libro, después se durmió y después se despertó porque el hermano la asustó. Pero primero estaba soñando"; "Capaz que está leyendo el libro y después estaba imaginando todo el libro". Con la posibilidad de continuar la reflexión sobre la historia y habilitar nuevas interpretaciones, la docente da por finalizado el espacio de intercambio planteando algunos interrogantes para un futuro encuentro: "Los invito a que en otra oportunidad, en otra hora del cuento, volvamos a meternos en la historia de *El túnel*, a seguir descubriendo cosas y confirmar o no esto del sueño. ¿Qué les parece?".

Cuando el maestro sostiene situaciones didácticas de lectura en las que diversifica cada vez más el universo literario y promueve ricos intercambios, se brindan valiosas oportunidades para que los niños progresen como lectores ampliando sus gustos y posibilidades de interpretación.

Situación 5: lectura de coplas

En un grupo de primer año[17] se desarrolla un proyecto de lectura de coplas. Los niños leen por sí mismos con el propósito de seleccionar coplas para incluirlas en una recopilación. Como saben de memoria las coplas o el maestro ayuda a recordarlas mediante su lectura, el problema que se les plantea a quienes no leen de manera convencional es localizar dónde dice aquella que están buscando. Al intentar resolver el problema, establecen correspondencias entre lo que saben que está escrito y los fragmentos de escritura.

En variadas ocasiones, los niños aprenden textos breves como rondas, canciones, refranes, adivinanzas o coplas. Al recitarlos varias veces, los aprenden de memoria y ello les permite disponer de una información verbal interiorizada. A su vez, las coplas son textos breves que, en general, contienen palabras o frases que se repiten. Estas repeticiones hacen que el texto sea más previsible a partir de facilitar comparaciones con escrituras similares.

La situación es una buena oportunidad para que los niños intenten leer por sí mismos ya que tienen que coordinar la cadena verbal (lo que se va diciendo en voz alta) con la cadena gráfica (lo que está escrito). Por lo tanto, tienen que hacer los ajustes necesarios para que no "sobren" ni "falten" partes que no puedan ser interpretadas.

Presentación

En la primera parte de la situación la docente recupera el sentido que la tarea tiene para los alumnos, es decir, leer coplas con el propósito de armar una recopilación que circulará entre varios destinatarios.

Docente: Les muestro cómo está quedando nuestro libro de recopilaciones (muestra el libro). ¿Recordamos qué título va a llevar?
Todos: "¡Coplas y más coplas!"
Docente: ¡Bien!... Está incompleto porque todavía le estamos agregando más coplas a este libro que se lo vamos a regalar a...
Varios: ¡Al otro primero! (interrumpiendo).
Otros: ¡A la biblioteca! (interrumpiendo y al mismo tiempo).
Docente: Y también lo vamos a llevar a nuestras casas.

[17] 1º año de la Escuela Primaria Nº 1. Maestra: Alejandra Paione. La Plata, 2006.

Es importante asegurar que los niños recuerden las coplas que tienen que encontrar. De esa manera, pueden abordar el problema que se les presenta, es decir, establecer correspondencias entre lo que saben que está escrito y la escritura. Es por ello que la docente destina un tiempo para recordar las coplas aprendidas en situaciones anteriores.

Luego, la maestra organiza un trabajo en equipos (en parejas o tríos) para que los niños se enfrenten al desafío de leer por sí mismos y tengan oportunidades para confrontar sus interpretaciones con otros.[18] Para que la interacción entre pares sea posible, es la docente quien decide cómo se conforman los grupos. Para ello elige niños con conceptualizaciones próximas de lectura, de manera que resulte una interacción productiva para todos. Por ejemplo, forma equipos con niños que ya leen convencionalmente y equipos con niños que comienzan a considerar algunas letras o la extensión de los textos para anticipar el significado de lo escrito.

Las coplas que los niños tienen que leer están transcriptas en una hoja para facilitar la discusión. Están escritas en letra imprenta mayúscula, con una clara disposición espacial que conserva espacios entre una copla y otra. Para los grupos que leen de manera convencional, las coplas se presentan en libros.

Trabajo en equipos

De acuerdo con las posibilidades de lectura de los niños, la docente entrega a algunos grupos hojas con tres o cuatro coplas. Las coplas presentan variaciones en las propiedades cuantitativas (extensión de los versos) y cualitativas del texto (palabras o frases de los versos). Para decidir qué conjunto de coplas entrega a cada grupo, la maestra tiene en cuenta los siguientes criterios sobre el material: cuantas mayores similitudes –cuantitativas y cualitativas– tengan las coplas, mayor dificultad de lectura presentará el material; por el contrario, cuanto mayor contraste o diferencia cuantitativa y cualitativa presenten entre sí, el conjunto de textos podrá ofrecer menor dificultad. Según los conocimientos de sus alumnos, la docente toma decisiones en este sentido.

En casi todos los casos, se trata de un texto que ya eligieron y que ahora tienen que encontrar entre otros. Planteada esta situación y luego de distribuir los materiales de

[18] En otras ocasiones puede ser la docente quien lea en voz alta el texto y los niños sigan la lectura de manera individual.

lectura, la docente se acerca a los equipos. A continuación, se analiza lo que sucede en tres grupos con el fin de ejemplificar algunas intervenciones posibles.

Grupo: Mora y Benjamín. Los niños tienen que encontrar la *copla 3.*

Copla 1	**Copla 2**	**Copla 3**
LA RANA LE DIJO AL SAPO —ANDATE DE AQUÍ CARGOSO Y EL SAPO LE CONTESTÓ —CARGOSO PERO BUEN MOZO	AYER PASÉ POR TU CASA ESTABAS EN LO DE PAULA; MI CORAZÓN QUEDÓ TRISTE COMO PAJARITO EN JAULA.	POR LA LUNA DOY UN BESO, POR EL SOL DOY UN MONTÓN, POR LA LUZ DE TU MIRADA, ¡ALMA, VIDA Y CORAZÓN!

La docente selecciona tres textos que presentan mucha variación cualitativa entre sí: no repiten versos y tienen inicios y finales diferentes. La tercer copla, que es la que tienen que encontrar, repite en tres de sus versos la parte inicial (POR) y presenta dos finales con palabra similares (MONTÓN y CORAZÓN).

Los niños localizan rápidamente la copla que buscan y la recitan con señalamiento continuo en los versos. La docente pide que señalen "verso por verso" para que intenten correspondencias entre las partes que dicen y los segmentos del texto escrito.

Docente: Bueno, vamos a repetirla señalando verso por verso. Señalás vos y Benjamín te ayuda (se dirige a Mora).
Mora: "Por la luna doy un beso por el sol" (señala POR LA LUNA DOY UN BESO / POR EL SOL DOY UN MONTÓN).
Benjamín: "Doy mucho".
Mora: "Doy un montón" (señala POR LA LUZ DE TU MIRADA).
Docente:"Doy mucho", dice Benjamín.
Mora: No, "montón".
Docente: ¿Dónde dice "montón"? (Mora y Benjamín piensan, Mora sigue varias veces los versos con el dedo como intentando hallar la palabra).

La respuesta de Mora pone en evidencia la dificultad de la tarea. En su intento por establecer correspondencias entre lo que se va diciendo y lo que está escrito, surgen algunos desajustes. Inmediatamente, la discusión entre Mora y Benjamín se focaliza en dirimir si dice "doy mucho" o "doy un montón". La docente propone entonces buscar en el texto dónde dice "montón", es decir, focaliza la discusión en uno de sus segmentos. Los niños intentan varios señalamientos pero no logran localizar esta palabra, por lo tanto la maestra interviene para aportar más información.

Docente: Yo les voy a escribir una palabra que empieza como "montón". Por ejemplo "montaña" (escribe MONTAÑA), "monte" (escribe MONTE). "Montón" empieza como "montaña" y como "monte". ¿Dónde dirá "montón" en este verso? "Por el sol doy un montón". (lee señalando de manera continua el verso).
Mora: Acá (MONTÓN)
Docente: ¿Por qué?
Benjamín: Porque empieza con la "ene".
Mora: No.
Docente: Mirá (dirigiéndose a Benjamín) "Montón" empieza como "montaña". Acá, (señala de manera continua MONTAÑA) dice "montaña" ¿Ustedes se acuerdan de una bruja que se llamaba Mon? (se refiere a un cuento muy conocido por los niños que se ha leído en clase y está en la biblioteca del salón).
Mora: ¡La bruja Mon!
Docente: Traela, Benjamín.
Benjamín: ¡Ah! Sí (se levanta a buscar el libro).
(Mora se levanta y se dirige a un afiche donde está agendada la lista de cuentos de brujas leídos en clase).
Docente: Acá hay dos títulos (señala los dos primeros y lee en distinto orden). En uno dice "La bruja Mon" y en el otro "La bruja Berta" ¿Cuál será La bruja Mon?
Mora y Benjamín: Acá (señalan correctamente; Benjamín tiene el libro en la mano y también señala).
Docente: Bien. ¿Y dónde dice "Mon"?
Mora y Benjamín: Acá (señalan MON).
Docente: Bueno, volvamos (vuelven a la mesa).
Docente: ¡Ah! Bueno, "montón", "montaña", "Mon". Fíjense acá (señala el verso). ¿Dónde dirá "montón"?
Benjamín: Acá (MONTÓN).
Docente: ¡Ah! Vamos a marcarla (subraya la palabra), y vamos recordar la copla.

La docente interviene con el propósito de que los niños puedan avanzar en sus interpretaciones, pues la información que disponen no ha resultado suficiente para localizar la palabra "montón". Por tal motivo, aporta información cualitativa, es decir, datos acerca de cómo inicia la palabra buscada. Para ello, escribe palabras con idénticas sílabas iniciales (MONTAÑA-MONTE) y comenta ("'Montón' empieza como 'montaña' y como 'monte'), a la vez que circunscribe el área de lectura a un solo verso ("¿Dónde dirá 'montón' en este verso? 'Por el sol doy un montón'", mientras lee, señala). Si bien los niños localizan rápida y correctamente la palabra, solicita justificaciones que permitan sostener tal anticipación. La búsqueda de información en otras fuentes escritas ("Mon" en el título de un libro de la biblioteca) procura confirmar tal interpretación.

Veamos ahora lo que sucede en otro de los grupos. A diferencia del caso anterior, las coplas son muy similares en cuanto a las propiedades cuantitativas y cualitativas de los textos. En especial entre las coplas 3 y 4, cuya única diferencia se encuentra en la segunda línea gráfica: en una dice "cepillo" y en otra dice "peine". Esto promueve análisis internos de los textos, pues las diferencias no se encuentran ni en los segmentos iniciales de las coplas ni en los finales.

Grupo: Agustina, Florencia y Camila. Los niños tienen que encontrar la *copla 4*.

Copla 1	Copla 2	Copla 3	Copla 4
AYER PASÉ POR TU CASA Y ME TIRASTE UNA REPOSERA. ASÍ NO PIENSO VOTARTE COMO MEJOR COMPAÑERA	AYER PASÉ POR TU CASA Y ME TIRASTE CIRUELAS. PARA MEJOR COMPAÑERO QUE TE ELIJAN TUS ABUELAS.	AYER PASÉ POR TU CASA Y ME TIRASTE UN CEPILLO. ¡ME VINO AL PELO!	AYER PASÉ POR TU CASA Y ME TIRASTE CON UN PEINE. ¡ME VINO AL PELO!

Agustina y otras: ¡Ésta es! (señalan la copla 3: AYER PASÉ POR TU CASA / Y ME TIRASTE UN CEPILLO / ¡ME VINO AL PELO!).
Docente: Bueno, ustedes piensan que es ésa (indica la copla 3 y recuerda, sin señalar el texto, qué decía la copla que están buscando "Ayer pasé por tu casa / y me tiraste con un peine / ¡Me vino al pelo!"). A ver, señalen con el dedito verso por verso.
Las tres: "Ayer pasé por tu casa" (leen y señalan de manera continua en AYER PASÉ POR TU CASA); "me tiraste con un peine" (señalan de manera continua Y ME TIRASTE CON UN CEPILLO); "¡Me vino al pelo!" (señalan ¡ME VINO AL PELO! de manera continua).
Docente: Ustedes dicen que acá dice "y me tiraste con un peine" (en Y ME TIRASTE CON UN CEPILLO). ¿Vamos a señalar otra vez más despacito "Y me tiraste con un peine"?
Camila: ¡Esperá! ¡Acá encontré algo! (Florencia y Agustina la escuchan atentamente).
Camila: Hay algo raro acá porque no dice "peine" (señalando CEPILLO).
Docente: ¿Ustedes qué piensan? (Florencia y Agustina observan y piensan).
Docente: Vuelvan a decirla y señalen con el dedito.
Las tres: (Repiten y se detienen en el segundo verso) "Y me tiraste..." (en Y ME TIRASTE) "con..." (en UN)
Camila: No dice "peine", "ce", "ce..."
Agustina: "Pi", "pi..."
Florencia y Agustina: ¿Qué dice?
Camila: "Pei..." (señalando la P de CEPILLO). No, no...

La docente solicita que los niños señalen el texto a medida que lo van recitando de manera de ajustar lo que saben que está escrito con el texto mismo. Las tres niñas comparten la misma interpretación: consideran que la copla 4 dice en la copla 3. Frente a tal unanimidad, la maestra interviene para que revisen su interpretación. En este caso, solicita que lean de manera más lenta el verso en el que se encuentra la diferencia ("Ustedes dicen que acá dice 'y me tiraste con un peine' –en Y ME TIRASTE CON UN CEPILLO– ¿Vamos a señalar otra vez más despacito 'Y me tiraste con un peine'?"). A partir de esta relectura es Camila quien descubre –y luego dudan sus compañeras– que en CEPILLO no puede decir "peine". Es interesante notar que las niñas consideran índices cualitativos para justificar sus interpretaciones, en este caso considerando el inicio de "peine" y la localización en CEPILLO, tal como lo indica Camila: "Pei... –señalando la P de CEPILLO–. No, no...". La intervención de la docente las ayuda a pensar.

Docente: Las ayudo. Acá dice "Cecilia" (escribe CECILIA) y acá "pollo" (escribe POLLO).
Camila: "¡Cepillo!" (sigue) "Me vi... no... al... pe...lo" (en ¡ME VINO AL PELO!)
Docente: ¿Es o no es la que estamos buscando?
Florencia: ¡No!
Docente: ¿Por qué?
Agustina: Porque acá dice "cepillo" (en CEPILLO).
Camila: Tiene que ser "peine".
(Las tres vuelven a observar las coplas).
Agustina: Ésta es (señala la correcta)
Docente: A ver, señalen con el dedito.
(Las tres leen y señalan cada verso con el dedito).
Camila: "Peine" (alargando "i"). Sí, porque empieza con la "pe" (señala PEINE).
Docente: Yo les repito la copla (repite la copla enfatizando el segundo verso). ¿Se animan a señalar otra vez?
Las tres: "Ayer-pa-sé-por-tu-casa" (en AYER PASE POR TU CASA); "y me ti-ras-te-un" (se detienen en CON y corrigen) "con-un-pei-ne... me vi-no-al-pe-lo"(en CON UN PEINE / ¡ME VINO AL PELO!).
Agustina: ¡Pará! (no está conforme, vuelve a leer) "y-me-ti-ras-te con-un-peine" (en el lugar correcto).
Docente: Entonces es la que vamos a poner en la recopilación. Muy bien. Después les van a contar a los chicos cómo hicieron para darse cuenta.

Para que las niñas puedan dirimir el problema, la docente aporta información por medio de la escritura de palabras que contienen sílabas iniciales y finales como la de la palabra que están observando. En tal sentido, para que puedan decidir qué dice en CEPILLO, dice y escribe CECILIA- POLLO. Las niñas pueden coordinar estos datos cualitativos y reformular su interpretación. Es así como confirman que en CEPILLO dice "cepillo" y buscan en la copla correcta dónde dice "peine".

Este grupo se encuentra muy próximo a la lectura convencional, por ello la docente propone coplas muy similares entre sí. Las alumnas consideran indicios cualitativos y su ordenamiento en la cadena gráfica para interpretar las escrituras. La intervención de la maestra estuvo orientada –una vez más– a que las niñas puedan coordinar más información para interpretar lo escrito.

Finalmente, el tercer grupo, conformado por niños que ya leen convencionalmente, recibe un libro de la biblioteca. En este caso, el grupo debe explorar el material y leer varias coplas con el propósito de seleccionar la que más les guste para la recopilación. La docente interviene en el grupo en el momento en el que los alumnos han localizado la preferida.

Grupo: Abril y Alexia. Libro: *Luna, lunera y otras diversiones*[19]

Docente: ¿Cuál eligieron?
Abril: "Ayer pasé por tu casa/ y te vi detrás del rancho / las orejas como burro / y la trompa como chancho" (lee de manera fluida y con gran expresividad; todos ríen a carcajadas).
Docente: ¿Por qué eligieron ésta?
Abril: A mí me pareció graciosa.
Alexia: ¡Y por los animales! "Las orejas como burro / y la trompa como chancho" (mientras figura las orejas de burro y la trompa de chancho con las manos).
Docente: Escúchenme... ¿Vieron que tienen numeritos? Las coplas están numeradas. Para buscarla ¿Cómo hicieron?
Alexia: Fuimos al índice.
Docente: A ver... así les mostramos a los demás chicos...
Abril: El índice está acá (muestra el índice en la página final del libro). Buscamos en la página, ésta (señala en la página COPLAS DE RISA y lee) "coplas de risa". Y acá (señala 35) está la página.
Docente: Ustedes buscaban una de risa...
Alexia y Abril: Sí... (ríen)
Docente: ¿Se van a acordar el número que tiene la copla que eligieron?
Las dos: Sí, la setenta.
Docente: Muy bien.

La maestra llega al grupo cuando los alumnos han finalizado la tarea. Mientras tanto –y en su ausencia– los niños exploraron el material, leyeron varias coplas y discutieron entre ellos para decidir cuál eligen. Dado que existen acuerdos de trabajo, los niños han

[19] Carbajal, D. (comp.). *Luna, lunera y otras diversiones.* Buenos Aires, Caligraf, 1999.

logrado producir de manera bastante autónoma, aún sin la presencia permanente del adulto. Cuando la docente se acerca al grupo, explicitan las razones de su elección y las estrategias que pusieron en acción para elegir la copla que se ajustaba a esos criterios. En este caso, el índice está organizado de acuerdo con el contenido y efecto que se quiere causar (si son de risa, de amor…). Por lo tanto, tenía sentido recurrir a él para elegir coplas de risa. Es muy frecuente que el tiempo de la clase no alcance para intervenir en todos los grupos, razón por la cual en la siguiente situación donde los niños lean por sí mismos, los grupos que no interactuaron con la maestra serán los primeros en ser atendidos.

Puesta en común

Al finalizar la lectura en grupos, la docente organiza una puesta en común con el propósito de compartir hallazgos y explicitar estrategias para la localización de las coplas en los materiales entregados. Los niños justifican sus elecciones y preferencias y releen coplas para disfrutar entre todos de la musicalidad del lenguaje.

Docente: El grupo de Malena, Agustín y Agustín ¿Con qué libro trabajaron?
Malena: "Coplas" (muestra el libro).
Docente: Con "Coplas" de Graciela Repún.
Agustín: Hay una que dice "Ayer pasé por tu casa / y me tiraste un melón / Ya tengo plato y cubiertos, / ahora tirame el jamón".
(Todos ríen a carcajadas).
Docente: ¿Por qué la eligieron?
Agustín: ¡Es graciosa!
Erica: ¡Hace rima!
Docente: ¿Cómo hicieron para buscar esta copla de risa? Explíquenle a los chicos.
Malena: Nos fijamos en el índice y estaba en la página seis.
Docente: Muéstrenle a los chicos dónde está el índice en ese libro.
(Agustín y Malena buscan el índice y lo muestran).

Los alumnos comparten con toda la clase los datos del libro utilizado y explicitan el uso del índice para encontrar y seleccionar coplas. La explicitación de algunas prácticas que como lectores han realizado con los libros, es una instancia valiosa tanto para quienes las ejercieron como para sus compañeros. Otro tanto sucede en el ejemplo siguiente.

Docente: Agustina trabajó con Florencia y Camila. ¿Qué tenían que buscar?
Las tres: ¡La del peine! (muestran la hoja con la copla señalada, copla número 4).
Docente: ¿Cómo hicieron para darse cuenta que era ésa y no otra?
Camila: Porque la seño nos ayudó. Primero dijimos que era ésta (señalando la copla anterior). Pero acá dice "cepillo" (señalando CEPILLO) y acá (en la copla localizada) dice "peine" (señala PEINE en la copla).
Docente: ¿A ustedes les pasó lo mismo? (dirigiéndose al grupo de Mariano, Genaro y Alejo quienes habían trabajado con las mismas coplas).
Alejo: Sí, porque en ésta (señalando la correcta) dice "me tiraste con un peine" y en ésta (señalando la anterior) dice "me tiraste con un cepillo".
Docente: A ver, leele a los chicos la del cepillo.
Alejo: "Ayer pasé por tu casa / y me tiraste un cepillo / ¡Me vino al pelo!".
Docente: Claro, son casi iguales. Mora y Benjamín, ¿qué tenían que buscar?
Benjamín: "Por la luna doy un beso, / por el sol doy un montón, / por la luz de tu mirada, / ¡Alma, vida y corazón!" (señalando la copla en la hoja).
Docente: ¿Cómo hicieron para encontrarla? Cuéntenles a los chicos.
Benjamín: Leímos.
Docente: Leyeron y se ayudaron con palabras parecidas a las que buscábamos en la copla...

Varios grupos comentan cómo localizaron el material para la recopilación. Unos explican los problemas que enfrentaron para encontrar una copla entre dos muy parecidas con el aporte de la maestra. Otros, solo indican que leyeron, motivo por el cual es la docente quien los ayuda y comenta cómo lograron encontrar el material apelando a otras fuentes de información.

Situación 6: lectura de materiales informativos

A continuación, se presentan ejemplos de clases donde los niños leen para saber más sobre un tema. Mediante su análisis, se muestran los criterios de selección de los materiales cuando se organizan situaciones de lectura para los más pequeños, y algunos tipos de problemas que suponen un desafío en este momento de la alfabetización.

Ejemplo 1[20]

En esta situación, la búsqueda de información se origina a partir del interés del grupo por saber más sobre un tema que se ha conocido por los medios de comunicación. Así, el tema de la inesperada reactivación de un volcán se instala en los medios y aparece como un tópico en las conversaciones de los niños. En primer año, la maestra comenta que en la biblioteca hay un libro que habla sobre volcanes. Los niños se entusiasman evocando las imágenes.

Cuando los alumnos ya han desarrollado muchas situaciones donde leen o escuchan leer para saber más sobre un tema, se pueden promover otras, orientadas a desentrañar algunas particularidades de los libros que se usan para estos fines. En esta clase, la maestra propone centrarse sobre el uso de los diferentes tipos de índices alfabéticos, temáticos y sumarios, algo muy útil cuando se busca información. Entre otras condiciones, puede hacerlo porque, en otras ocasiones, ha mostrado cómo ella misma busca en esos recursos. Pero además, la docente tiene otro propósito didáctico: partir de esta situación de lectura con sentido inmediato para los alumnos (buscar en el índice para saber dónde leer en el libro) para promover que los niños se enfrenten directamente a las letras para saber qué dicen.

El sumario, por ejemplo, posee características que lo hacen un texto adecuado para esta tarea: es una lista, tiene enunciados destacados con letras más grandes y mayúsculas que corresponden a los nombres de los capítulos, posee algunas imágenes que permiten hacer anticipaciones sobre lo que puede decir en cada caso y enunciados que contienen segmentos en común; además, hay más de un segmento de escritura que trata sobre el tema buscado.

Los alumnos han frecuentado este tipo de textos informativos para niños, escritos con el diseño de las enciclopedias: un tema por página, cuya identificación se encuentra en letras más destacadas. A partir de estas experiencias, conocen la existencia de diferentes índices y sumarios.

Es la primera vez que van a realizar este tipo de tarea, por lo tanto, en este caso, la maestra elige el sumario en vez del índice porque –en general– posee más ilustraciones

[20] 1º año de la Escuela Primaria Nº 36. La Plata, 1999.

y la escritura se encuentra más despejada, aparecen letras mayúsculas de imprenta y minúsculas, hay títulos más importantes que otros, identificables por la especialización y el tamaño.

La maestra anuncia que, si lo desean, ella les puede leer, pero que le gustaría que antes sean ellos mismos quienes encuentren la página, ya que se trata de un libro que contiene muchos temas. Exploran el texto y la docente les hace advertir que posee un sumario, como muchos otros que ya conocen. Al día siguiente, reparte fotocopias y pide a los equipos que encuentren las páginas donde ella tendrá que leer.

Estas características del texto permiten que los niños consideren y coordinen diversas informaciones: anticipar desde las imágenes, advertir la importancia de los enunciados destacados por el tamaño y el tipo de letra, poner en relación las partes que el texto presenta –indicios cuantitativos– con las partes de la información verbal que proporciona la docente ("¿Dice volcanes o volcanes famosos?"). Además, algunos niños podrían considerar indicios cualitativos: con qué letra empieza o termina, cuál debe contener para que diga "volcanes".

Los alumnos están sentados en mesas que agrupan entre 3 y 5 niños. Entrega una copia del sumario a cada grupo mostrando el texto original y enfatizando que es exactamente la misma página, pero sin colores. Invita a sus alumnos a observar qué temas trata el libro. Luego de unos minutos de exploración libre, anuncia la consigna: "Quiero que se pongan de acuerdo entre ustedes y me digan en qué página tengo que leer para saber sobre volcanes".

En síntesis, en esta situación, la docente orienta su propósito didáctico hacia el análisis y la reflexión del sistema de escritura. Selecciona un sumario, lo presenta al grupo y plantea un problema de lectura ("¿dónde dice?"). Pasa por los equipos y en uno de ellos se suscita el siguiente intercambio.

Docente: Me siento acá así los ayudo.
Gabriel: Dice acá (señala el dibujo al lado de VOLCANES FAMOSOS).
(Omar y Celina parecen acordar)
Docente: ¿Cómo van a hacer para estar seguros?
Omar: Vos nos leés.
Docente: De acuerdo, yo les leo algo para ayudarlos. Este libro está dividido en 1, 2, 3, 4, 5, 6 capítulos (mientras va señalando

cada uno). Yo les leo los títulos de los 6 capítulos, pero desordenados. "Después del fenómeno", "volcanes famosos..." (Lee sin señalar y de manera pausada).

A pesar de que la respuesta de Gabriel es correcta, la docente no la valida inmediatamente para posibilitar la reflexión. Es interesante advertir que el niño no señala el texto, sino la imagen y esto hace que el adulto esté autorizado a pensar que no está necesariamente mirando las letras para saber. Ante la propuesta de Omar ("Vos nos leés"), ella les devuelve otro problema: les lee todo (no sólo lo propuesto por el niño) para que localicen una parte. Leer sólo lo solicitado por Omar hubiera limitado la posibilidad de los niños para reflexionar y resolver el problema de lectura.

Omar: (Cuando la maestra dice "Volcanes famosos", interrumpe gritando). ¡Ése!
(Sus compañeros apoyan.)
Docente: Bueno, ése es. Entonces, ¿cómo decía?
Celina y Omar: "Volcanes"...
Docente: "Famosos", "Volcanes famosos". Pero esperen que siga leyendo...
(La clase continúa del mismo modo con el resto de los títulos del sumario).
Docente: Bueno, entonces tienen que buscar (a coro con los niños) "Volcanes" y "Volcanes famosos".

La lectura de la docente provee de un contexto verbal. Ahora los niños saben qué dice y el problema es saber dónde dice una parte. La maestra se asegura de que los chicos retengan exactamente cada uno de los enunciados que tienen que buscar (en esta situación, no se puede buscar "más o menos", no es lo mismo buscar "Volcanes"; "Los volcanes"; "Volcán"; "Un volcán").

Gabriel: Dice acá (señala nuevamente el dibujo al lado de VOLCANES FAMOSOS).
Docente: Gabriel dice que dice acá (señala la escritura). Fíjense, tiene razón, pero ¿qué dice? ¿"Volcanes" o "Volcanes famosos"?
Omar: Acá "volcanes" (señala TERREMOTOS) y acá "volcanes famosos" (señala VOLCANES FAMOSOS).
Docente: Busquen dónde dice "volcanes".

La respuesta de Gabriel no precisa cuál de los dos enunciados cree haber hallado y, aparentemente, puede estar motivada por la presencia de la imagen. Es decir, no hay garantías de que el niño tenga en cuenta algún indicio del texto. No obstante, la maestra decide avalarla porque sabe que los niños necesitan certezas en las cuales apoyarse para poder seguir avanzando. Omar interpreta teniendo en cuenta indicios cuantitativos, lee "volcanes" en un segmento de escritura que contiene menor cantidad de letras (TERREMOTOS) y "volcanes famosos" en otro que contiene mayor cantidad (VOLCANES FAMOSOS). La maestra plantea un nuevo problema: cuál de los dos enunciados dichos es el que se encuentra escrito.

(Celina señala "volcanes" en "volcanes famosos").
Docente: Celina dice que acá dice "volcanes" (señala lo mismo que Celina). ¿Puede ser que acá también diga "volcanes"? (Señala TERREMOTOS). ¿Tiene las mismas letras?
(Los tres examinan con cuidado la escritura. Parecen desconcertados).
Gabriel: No puede.
Celina: No, no.
Docente: Claro, no puede decir lo mismo. Pero sabemos que acá dice "volcanes" (señala "volcanes" en "volcanes famosos"). Ahora podemos buscar la que sea igual a ésta.

La maestra apela a la comparación de escrituras porque ya existe un criterio compartido por los niños y construido a propósito de sus interacciones en diversas situaciones: "para que diga lo mismo tiene que tener las mismas". De allí que toda la escritura o parte de la escritura tiene que aparecer idéntica en otro segmento. Seguidamente la docente propone analizar TERREMOTOS porque es lo que acaba de señalar Omar y sus compañeros lo descartan luego de mirar cuidadosamente las letras.

Celina: Acá no (señala TERREMOTOS).
Docente: ¿Acá? (Señala LA INESTABLE TIERRA).
Celina: No, no.
Omar: Son muchas.
Docente: ¿Acá? (Señala VOLCANES).
Gabriel: Sí (señala el dibujo).
Docente: Si tapo el dibujo, ¿me podrían decir por qué?
Omar: Ésa sí tiene las mismas.
Celina: (Señalando con los dedos índices de ambas manos, siguiendo la escritura) "Volcanes, volcanes", las mismas, las mismas.

La docente invita a comparar varios enunciados, uno de los cuales es rechazado teniendo en cuanta indicios cuantitativos ("Son muchas"). Finalmente, Gabriel vuelve a señalar el dibujo, de allí que la docente elimina ese elemento para pedirle justificación a su respuesta.

Mediante este prolongando intercambio podemos estar seguros de que todos los niños tuvieron oportunidades de ir más allá de las imágenes y coordinar informaciones que les permiten construir criterios cada vez más precisos para saber qué dicen los textos. En el transcurso de la situación la maestra interviene ofreciendo información, validando

anticipaciones de los niños, pero procurando nuevos desafíos para que progresivamente tomen en consideración los aspectos cualitativos y cuantitativos del texto. No cierra los problemas ante las respuestas correctas, los abre a nuevos problemas que obligan a seguir pensando. Sabe, además, que la respuesta correcta no necesariamente garantiza comprensión, pues puede deberse a muchas razones. No sanciona respuestas incorrectas o poco precisas, las transforma en nuevos problemas porque también sabe que la respuesta incompleta o francamente errada no supone total desconocimiento. Si los alumnos están realmente comprometidos en la situación, toda respuesta tiene alguna razón, una lógica que vale la pena considerar a la hora de pensar la intervención del docente.

Ejemplo 2[21]

Los niños están buscando información sobre las mariposas, un tema de interés en el contexto de las conversaciones del grupo sobre los cambios en la naturaleza cuando llega la primavera.

Entre todos, dictan al adulto una serie de preguntas. Para dar respuestas a una de ellas, la maestra propone explorar diversas obras. Selecciona cuentos, enciclopedias, diccionarios y revistas, pero no en todos estos textos hay información. Incluir materiales que no contienen la información buscada favorece que los niños discutan sobre los criterios de pertinencia, uno de los problemas a los que se enfrentan los lectores cuando seleccionan materiales sobre un tema, (especialmente en la actualidad, dada la gran cantidad de información disponible). La docente organiza el trabajo en equipos, porque esta forma de agrupamiento favorece que todos los niños tengan la posibilidad de interactuar con los textos e intercambiar comentarios con los otros lectores. Prevé, además, un espacio final de intercambio colectivo para que expliquen los problemas surgidos durante la indagación y las estrategias utilizadas para resolverlos.

En el contexto de saber más sobre los fenómenos naturales en época de primavera, los niños de sala de cinco se plantean diversas hipótesis con respecto al origen de las mariposas. La maestra propone entonces, la búsqueda de información sobre el tema en diversos materiales escritos. Los alumnos se agrupan por mesas y la docente distribuye los textos que ha seleccionado: libros de cuentos, diccionarios ilustrados, libros con fotografías y textos breves, libros sobre animales y plantas de diversas especies, variadas revistas infantiles. Invita a los niños a explorarlos a fin de seleccionar los materiales que tienen información sobre el tema. Comienzan la búsqueda mirando sus tapas y buscando en su interior. El siguiente es un intercambio registrado en uno de los equipos.

Docente: Como tenemos muchos libros y revistas, cuando encuentren lo que necesitamos fíjense el número de la página y anótenlo, así después sabemos a dónde buscarlo.
Cristian: Acá encontré mariposas, en éste libro hay muchas mariposas en todas las hojas ¿ves? (Se detiene en un libro de cuentos y muestra las imágenes). Y tiene mucho escrito.
Docente: Este libro tiene mariposas.
Cristian: Me parece… y… debe ser la historia de las mariposas. Acá, ésta con la coronita es la reina (da vuelta la páginas y duda).
Docente: ¿Y cómo podemos hacer para saberlo?
Branco: A ver, dame (toma el libro y recorre rápidamente las páginas). Este es un cuento, ¿no ves que son dibujos de chiste? ¡No sirve!
Docente: ¿Cómo te das cuenta de que es un libro de cuentos?
Branco: Es fácil. Si tiene dibujitos pintados, soles con caritas y esas cosas… es un cuento; el otro tiene dibujos de en serio, como los de verdad, como una foto. Esos son los que te dan información.
Alejo: Mirá, éste tiene fotos de mariposas de verdad, éste sí que es bueno (con un libro de imágenes fotografiadas).
Docente: Si te parece que nos sirve, no te olvides de anotar el número de la página.
Alejo: Es el ocho (lo escribe en un papel).

Señalar o anotar la página donde se encuentra la información buscada es una práctica que permite volver a hallarla cuando se la necesite. La docente la pone en juego durante la situación para que todos los niños puedan comprenderla.

Cristian explora un libro de cuentos que contiene ilustraciones de mariposas en la portada y en varias de sus páginas. La presencia de imágenes le hace suponer que los textos "dicen" sobre el origen de las mariposas. Al igual que en el caso anterior, la docente tampoco valida ni rechaza directamente las respuestas de los niños y, de este modo, permite seguir elaborando los criterios de búsqueda. Es el mismo alumno quien inmediatamente pone en duda lo que acaba de afirmar, al observar más detenidamente el tipo de imagen. La solicitud de argumentos de la docente ("¿Y cómo podemos hacer para saberlo?") abre una serie de consideraciones acerca de los distintos tipos de imágenes que aparecen en

[21] Tercera sección del Jardín de Infantes Nº 908 Rural, Gardey. Docente: Alejandra Pittaluga. Tandil, 2000.

los libros y cómo reparar en ellas para saber en qué libros buscar. Branco pone a consideración del grupo sus conocimientos sobre las características de las ilustraciones en los diferentes géneros e, inmediatamente, Alejo selecciona un libro y justifica tomando el criterio enunciado por Branco: "porque tiene imágenes fotografiadas" –criterio que generaliza para "los que dan información"–. A continuación, la docente retoma el propósito de la búsqueda ("Buscá dónde diga algo sobre las mariposas") y abre un nuevo espacio de reflexión:

Docente: Buscá dónde diga algo sobre las mariposas.
Alejo: (Luego de unos minutos de exploración, señala MA en la palabra PRIMAVERA). Acá está la "ma" de "mamá". (Luego lee lentamente.) "Mariposa". (Con el dedo, marca las siguientes correspondencias).

P R I MA VE R A
ma ri po sa

Docente: ¿Y acá en estas letras? (Señalando PRI). ¿Qué dirá? ¿Me lo podés leer?
(Alejo, en silencio, vuelve repetidas veces con el dedo sobre la palabra, deteniéndose sobre la primera sílaba.)
Alejo: Ahí dice otra de la mariposa, no me lo sé (dudando).
Lucila: No (atenta a lo que ocurre), ahí no dice "mariposa" porque no empieza en la "ma", es la "pe"...la "ma"... ¿Qué dice, me lo podés leer? (dirigiéndose a la maestra).
Docente: Dice "primavera".
Alejo: ¡Ah... las mariposas en la primavera!

Alejo hace una interpretación errada pero consistente: dice "mariposa" a partir de "ma" y distribuye partes de la emisión oral en partes de la escritura identificada, es decir, tiene en cuenta indicios cualitativos y cuantitativos. La docente le propone entonces interpretar el segmento que no consideró ("¿Y acá en estas letras? 'Señalando PRI' ¿Qué dirá? ¿Me lo podés leer?"). Esta intervención favorece que Alejo coordine más información de la que inicialmente estimó. Posibilita también que Lucila se involucre en la discusión y aporte información sobre la letra inicial ("... no empieza en la 'ma', es la 'pe'"). En este momento, los niños saben lo que el texto no puede decir, y para ello han coordinado varias informaciones. Dada la evidente reflexión que ha generado este pequeño intercambio, la docente accede a leer para seguir adelante con la clase. Mientras, Alejo, que no cesa en su búsqueda de coherencia, vincula el significado del vocablo con la presencia de las imágenes.

Nadia: ¡Puaj! ¡Qué asco! (Mostrando una enciclopedia donde una iguana devora una mariposa). Mirá que bicho horrible... se la está comiendo, pobre mariposa.
Docente: ¿Y este libro, les parece que nos servirá?
Branco: Sí, ves que tiene dibujos de verdad. Aparte hay otros: mosquitos, arañas, gusanos...

En el pasaje anterior se aprecia que los niños comienzan rápidamente a utilizar las estrategias de selección compartidas: sirven los libros que tienen dibujos "de verdad". La docente interviene para que los niños las corroboren basándose en la información contenida en los textos. Propone entonces un nuevo problema de lectura: qué dice en la portada de uno de los libros.

Docente: ¿Y qué les parece que dirá? (señalando la portada).
Lucila: Dice muchas cosas. "i... in" ¿"Inés"? (Lee el título acompañando con el dedo.) Ésta es difícil (sigue buscando en el texto). Acá no puede decir "Inés" porque son todos bichos. Leéme lo que dice seño.
Docente: Empieza con "in" como "Inés", pero allí dice "insectos". ¿Por qué les parece que dice "insectos"? ¿Será algo de lo que buscamos?
Cristian: Y... algunos sí, pero los mosquitos no y las arañas tampoco (las observa en la imagen).
Branco: ¡Yo ya sé! Son todos los insectos, esos bichos que te pican, pero las mariposas no. Ahí (señalando la página) debe decir algo. Anotalo, es el ocho con el tres (dirigiéndose a Lucila y señalando el número de la página).

Lucila reconoce parte del nombre de una compañera en la palabra INSECTOS, pero no por ello abandona la búsqueda de coherencia. El contexto en que está planteada la situación de lectura, conduce a rechazar la interpretación (Inés) pues resulta poco probable. ("Acá no puede decir 'Inés' porque son todos bichos"). Lucila sabe que están buscando información sobre las mariposas y que está explorando libros que contienen esa información. Nuevamente, la docente accede a leer la palabra, dado que considera que los niños ya han puesto en juego el máximo de sus posibilidades. La información que aporta directamente (allí dice "insectos") es perfectamente comprendida por los niños, hecho del que dan cuenta los comentarios posteriores.

Progresivamente, los niños comienzan a utilizar estrategias discutidas con anterioridad y se disponen a registrar las páginas seleccionadas ("Anotalo, es el ocho con el tres").

Docente: Qué opinan de este libro que encontró Natalia. ¿Nos dará información? (Mostrando un diccionario ilustrado).
Nadia: Y... acá hay muchas mariposas, las grandotas, más chiquitas... pero tiene poquito escrito (refiriéndose a los epígrafes). ¿Lo pongo?
Lucila: Me parece que sí, porque todas tienen escrito abajo, debe ser el nombre de las mariposas.
Sol: ¿Alguna se llama como yo?
Lucila: No, tienen nombres difíciles, no son como los nuestros.
(Todos miran pero no encuentran ningún nombre que puedan reconocer.)
Lucila: Ya está, ya tenemos mucho, ahora leénos.
Docente: Bueno, ahora que encontraron varios libros les leo, así ustedes deciden cuáles nos dan la información que necesitamos.

Mientras la docente lee los niños descartan el libro de cuentos y el de fotografías. Deciden quedarse con la enciclopedia y el diccionario porque les aporta mayor información sobre el tema.

La discusión alrededor de uno de los materiales, el diccionario, posibilita explicitar criterios de selección discutidos y conocimientos previos sobre el tema ("No, tienen nombres difíciles, no son como los nuestros"). Finalmente, la maestra lee para que a los niños les sea posible corroborar las anticipaciones realizadas y retomar el propósito de lectura. Pero esta situación los enfrenta a un nuevo problema... ("ustedes deciden cuáles nos dan la información que necesitamos").

La situación registrada brinda la posibilidad de leer con un claro propósito comunicativo, explorar diversos materiales de circulación social, reflexionar sobre algunas de las características de los géneros discursivos, discutir sobre diferentes estrategias de búsqueda y selección, saber más sobre el tema que orienta la búsqueda, es decir, ejercer prácticas de lectores plenos.

Ejemplo 3[22]

El ejemplo que se analiza a continuación se desarrolla en una sala de cinco años y esta incluido en el DVD.

[22] Tercera sección del Jardín de Infantes Nº 977. Docente: Guillermina Lanz. La Plata, 2005.

En el marco del proyecto "Animales polares", los niños de sala de cinco años participan en una situación de exploración y lectura de diversos materiales de la biblioteca para obtener información general y respuesta al interrogante específico: "¿Cómo es que algunos animales viven en lugares fríos?".

A partir de estos recorridos de lectura, la docente invita a los niños a reunir información con el propósito de elaborar una revista para la biblioteca del jardín, donde se comuniquen los resultados de la "investigación".

Los momentos de este proyecto siguen la secuencia de "Lectura de materiales informativos", presentada en el primer capítulo. Se pueden distinguir dos momentos: la exploración general y la búsqueda de información específica.

Exploración general: elegir materiales que contienen información

Antes de la clase, la docente selecciona los materiales de lectura. Al igual que en los registros anteriormente analizados, incluye tanto textos que contienen la información buscada como otros que no la contienen. También se preocupa para que la búsqueda proponga diferentes problemas: algunos textos informan exclusivamente sobre el tema investigado; otros, solo contienen algunos capítulos o artículos; en varios, los títulos o entradas al tema no permiten anticipar fácilmente qué se hallará. Selecciona enciclopedias con índices alfabéticos y temáticos con el propósito de mostrar cómo usarlos y de plantear intervenciones específicas sobre el sistema de escritura. Como ya se señaló, estas listas suelen ser textos adecuados para estos propósitos didácticos.

Durante la exploración, estos niños, como suelen hacerlo todos los que participan de este tipo de situación, hojean los libros observando títulos e ilustraciones, se detienen para mirar atentamente alguna página, leen individualmente o con algún compañero, intercambian comentarios sobre lo que les parece que está escrito, poniendo en juego distintas hipótesis.

La docente despliega diversas intervenciones para ayudar a leer y acompañar las exploraciones para que vayan siempre un poco más allá de lo que ya pueden lograr por sí solos: plantea claramente a los alumnos cuál es el propósito de la tarea y lo sostiene durante su desarrollo; también orienta a los niños acerca de cómo organizarse para desarrollar la actividad, algo que no es nada obvio para ellos. En pequeños grupos,

escuchan las indicaciones de la docente: "Traje libros y cómo están sentados hoy van a buscar animales que ustedes crean que viven en lugares fríos para leerlo. Pueden mirar los libros como ustedes quieran. Como hacemos siempre, pueden mirarlos solos, con un compañero. Yo los voy a ayudar y después volvemos acá para ver qué encontró cada uno y charlar un poquito. Al que encuentra algo en el libro, le voy a dar un papelito chiquito blanco y va a marcar dónde le parece".

Procura así compartir con los alumnos el sentido de la tarea, ellos necesitan entender para qué leen, con qué propósito comunicativo se enfrentan a los textos. En este caso, se trata de buscar información sobre animales de zonas frías. Buscar "dónde dice" sobre determinado animal (algunos buscan sobre pingüinos, otros sobre osos polares o ballenas) es una tarea accesible para los pequeños. Así, una vez ubicada esta información, se puede leer para saber si dice algo sobre el tema indagado.

La docente lee para ayudar a seleccionar el material. Cuando un niño le acerca algún texto que aporta información requerida o cree que la contiene, lee en voz alta algunos pasajes para confirmar o no su presencia: "Mirá, vamos a ver el libro. Te voy a leer (lee el título del libro) '¿Qué hay debajo del mar?' (Abre el libro, vuelve a la página seleccionada por el niño y lee el título) 'Mares del mundo'. Te leo (lee el cuerpo del texto). 'Más de los dos tercios de la superficie terrestre está cubierta por el mar. Sus partes diferentes tienen distintos nombres y las áreas más grandes son llamadas océanos'".

Es importante advertir que en todo momento, la docente muestra y señala dónde está leyendo, una intervención importante para propiciar que los niños puedan construir relaciones entre lo que se dice y lo que está escrito. En tales circunstancias, a veces también explicita el sentido de ciertos índices que todo lector sabe emplear, por ejemplo, cuando señala que está leyendo en un título o en un subtítulo.

En algunos momentos, no es ella quien lee sino que invita a los alumnos a que lo hagan por sí mismos y para eso los ayuda a tener en cuenta indicios del texto: "Fijate si en algún lugar dice 'pingüino' o 'foca'". ¿Con qué empieza pingüino?". También, señala la necesidad de tomar nota del número de la página y, con su ayuda, lo buscan en el cuerpo de la enciclopedia.

Una vez seleccionado el material, la docente reúne nuevamente a los niños y organiza una puesta en común para compartir hallazgos e intercambiar sobre las búsquedas.

También retoma algunas intervenciones de los alumnos, observadas durante la exploración, para discutir con el grupo y socializar algunas decisiones que habitualmente adoptan los buenos lectores cuando buscan información sobre un tema. Por ejemplo, los niños llegan a advertir que aunque un libro muestre imágenes pertinentes al tema, puede no contener la información que buscan. Es entonces la docente la que lee para mostrar que la anticipación no se corresponde con el contenido del texto: "Les leo acá (lee un párrafo) 'Todos los océanos y mares del mundo están vinculados entre sí'. ¿Me dice algo del oso polar, del pingüino y de la ballena?".

También participan de situaciones donde se encuentran con títulos (en tapas, títulos generales, entradas) que permiten anticipar fácilmente de qué se trata. Cuando esto no sucede, sólo la lectura del cuerpo del texto ayuda a confirmar la pertinencia de la información buscada. La docente toma un libro seleccionado por una niña y muestra la página señalada, lee títulos y subtítulos: "Acá en este título (señala y lee) 'Hoyos y madrigueras'. No dice 'lugares fríos', pero acá sí (señala y lee) 'En lugares fríos'. Tuvimos que buscar hasta donde está escrito más chiquito para poder leer ahí y encontramos que algunos animales comen mucho y duermen todo el invierno".

Búsqueda de información específica

Una vez seleccionado el material, la maestra propone una pregunta para cada equipo. Organiza estos interrogantes teniendo en cuenta dificultades diferentes. Los agrupa de acuerdo con sus posibilidades lectoras y distribuye materiales que ofrecen distintos problemas de lectura.

Para las tres parejas que ya tienen en cuenta todo tipo de indicios del texto, propone buscar el índice de la obra y localizar dónde dice "La foca", "El pingüino", "La ballena", respectivamente. Los niños no leen aún convencionalmente, pero pueden realizar anticipaciones acerca de la forma en que la escritura está organizada y pueden justificar las interpretaciones.

Para otros equipos propone localizar títulos en una situación menos compleja. Griselda y Tatiana buscan dónde dice "Animales polares" en los títulos de una enciclopedia. El texto presenta un título por página –entrada de enciclopedia– con imprenta mayúscula muy destacada, sin subtítulos. La dificultad consiste en que en todas las páginas dice la palabra ANIMALES, formando una construcción nominal diferente en cada una.

Otra pareja, Luciano y Lucas, buscan GAVIOTA en el libro *Animales marinos*, que tiene similares características que el anterior, pero hay una sola palabra en cada entrada, por lo tanto, no representa una búsqueda tan exigente como en el caso precedente.

A otros niños, les solicita seguir explorando para obtener una idea global sobre "Animales que viven en lugares fríos", pues sabe que interactuar con los materiales les permitirá tener mayor cantidad de pistas acerca de qué dicen los textos, al momento de anticipar en futuras situaciones. Aquí se propone, además, mediante la búsqueda de la información solicitada, que los niños continúen explorando para comprender las particularidades del género: el lugar de las imágenes, los títulos, subtítulos, epígrafes, la funcionalidad de los índices y sumarios, la organización lingüística de los textos, entre otras cuestiones. Es decir, se trata de familiarizarlos con ese género para poder hacer observables cada vez más indicios del texto.

Durante el transcurso de estos intercambios, por momentos centra a los niños en la comprensión del sistema de escritura, interviene para ayudarlos a coordinar saberes acerca de qué dicen y cómo dicen las letras. Los alumnos expresan relaciones entre las ilustraciones y los textos, entre las partes dichas y las partes escritas, entre los indicios de algunas letras conocidas. Así, les enseña a leer: da información a sus alumnos de lo que dicen los títulos y los invita a realizar distintos intentos de lectura coordinando la información recibida con la que ellos ya poseen ("Con la 'pe'. Con la de 'papá'").

Tal como lo hacen los lectores autónomos, el maestro propicia situaciones en las que los niños se enfrentan a los textos coordinando diversas informaciones en un proceso de anticipaciones, verificaciones y autocorrecciones permanentes.

Bibliografía

Castedo, Mirta. "Construcción de lectores y escritores", en *Lectura y Vida. Revista latinoamericana de lectura*. Año 16, nº 3, 1995.

Castedo, Mirta; Molinari, Claudia y Siro, Ana, *Enseñar y Aprender a Leer. Jardín de Infantes y Primer Ciclo de la Educación Básica*. Buenos Aires, Novedades Educativas, 1999.

Castedo, Mirta y Molinari, Claudia. "Ler e escrever por projetos", en *Projeto*, año 3, N°4, janeiro/junho, 2000.

Castedo, Mirta; Molinari, Claudia; Siro, Ana y Torres, Mirta, *Propuestas para el aula. Lengua.* EGB *1, Serie 1*. Buenos Aires, Programa Nacional de Innovaciones Educativas, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2001.

Castedo, Mirta; Molinari, Claudia; Siro, Ana y Torres, Mirta, *Propuestas para el aula. Lengua. Nivel Inicial*. Buenos Aires, Programa Nacional de Innovaciones Educativas, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2001.

Colomer, Teresa, *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México, Fondo de Cultura Económica, 2005.

Dirección de Educación Primaria, *La biblioteca de aula*. La Plata, DGCyE, 2001.

Dirección de Educación Primaria, *Lectura y escritura. Diversidad y continuidad en las situaciones didácticas*. Documento 1/97. La Plata, DGCYE, 1997.

Ferreiro, Emilia, *Alfabetización. Teoría y práctica*. México, Siglo XXI, 1997.

———, *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México, Fondo de Cultura Económica, 2001.

Ferreiro, Emilia (comp.), *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona, Gedisa, 2003.

Kaufman, Ana María; Castedo, Mirta; Teruggi, Lilia y Molinari, Claudia, *Alfabetización de niños: construcción e intercambio*. Buenos Aires, Aique, 1989.

Kaufman, Ana María, *Alfabetización temprana... ¿y después?* Buenos Aires, Santillana, 1998.

Kaufman, Ana María (comp.), *Letras y números.* Buenos Aires, Santillana, 2000.

Lerner, Delia; Lobello, Silvia; Lotito, Liliana y Lorente, Estela, *Lengua. Documento de trabajo n° 2. Actualización Curricular.* Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Dirección de Currícula, 1996.

Lerner, Delia; Castedo, Mirta; Cuter, María Elena; Lobello, Silvia; Lotito, Liliana; Natali, Nelda; Rodríguez, María Elena; Torres, Mirta y Weitzman, Hilda, "Prácticas del Lenguaje", en *Prediseño Curricular para EGB. Primer ciclo.* Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Dirección de Currícula, 1999.

Lerner, Delia; Levy, Hilda; Lotito, Liliana; Lorente, Estela; Lobello, Silvia y Natali, Nelda, *Documento de trabajo n° 4. Actualización Curricular*. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Dirección de Currícula, 1997.

Lerner, Delia, *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México, Fondo de Cultura Económica, 2001.

Cuter, María Elena; Lobello, Silvia; Torres, Mirta, *Yo leo, tú lees, él lee. Leer y escribir en Primer Ciclo, Aportes para el desarrollo curricular. Dirección de Currícula,* Dirección General de Planeamiento, Secretaría de Educación GCBA, 2001.

Lerner, Delia; Cuter, María Elena; Lobello, Silvia; Torres, Mirta, *La encuesta. Leer y escribir en Primer Ciclo, Aportes para el desarrollo curricular*. Dirección de Currícula, Dirección General de Planeamiento, Secretaría de Educación, 2001.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Serie Cuadernos para el aula. Lengua, 1er ciclo, Nivel primario*. Buenos Aires, 2006.

Molinari, Claudia y Siro Ana, *Un proyecto didáctico para leer y escribir en contextos de estudio. Experiencias en aulas multigrado rural*. Buenos Aires, Fundación Bunge y Born. Fundación Pérez Companc, 2004.

Montes, Graciela, *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México, Fondo de Cultura Económica, 1999.

Nemirovsky, Myriam, *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. Buenos Aires, Paidós, 1999.

DGCYE, *La lectura en el Nivel Inicial*. Subsecretaría de Educación, La Plata, DGCyE, 2002.

Siro, Ana Isabel y Lobello, Silvia, *Proyecto poesías y poetas. 2º grado*. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Subsecretaría de Educación, Programa Escuelas Plurilingües, (mimeo).

Teberosky, Ana y Tolchinsky, Liliana, *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires, Santillana, 1995.

Torres, Mirta, *"Explorar, seleccionar y contextualizar", en El monitor de la educación.* Ministerio de Educación, República Argentina. Año 2, Nº 3, julio 2001. http://www.elmonitor.me.gov.ar/numero3/index.html

Literatura Infantil citada

Barrett Judi y Barrett Ron, *Los animales no se visten*. Ediciones de la Flor, Buenos Aires, 2002.

Browne, Anthony, *El túnel*. México, Fondo de Cultura Económica, 1993.

Browne, Anthony, *Willy y Hugo*. México, A la orilla del viento, Fondo de Cultura Económica, 1993.

Cabal, Graciela, *Miedo*. Buenos Aires, Los Caminadores, Sudamericana, 1997.

———, *Tomasito cumple dos*. Buenos Aires, Libros del Quirquincho, 1993.

Casadei, María Cristina, *El tren de los martes*. Buenos Aires, Cuentos del Pajarito Remendado, Colihue, 1991.

Corral, María Teresa, *María, Mariana y Mariela*. Buenos Aires, Los morochitos, Colihue, 1992.

Devetach, Laura, *Cuentos en tren*. Buenos Aires, Huellas del Caracol, Astralib, 2004.

———, *Cura mufas*. Buenos Aires, El Pajarito Remendado, Colihue, 1986.

———, *El hombrecito verde y su pájaro*. Buenos Aires, Libros del Malabarista, Colihue, 1987.

———, *Historia de Ratita*. Buenos Aires, Libros del Monigote, Colihue, 1995.

———, *Quién se sentó en mi dedo*. Buenos Aires, Cuentos del Pajarito Remendado, Colihue, 1984.

Douzou, Olivier, *Candido*. Buenos Aires, Ediciones El Hacedor. Ediciones del Cronopio azul, 2000.

Machado, Antonio, *La torre tiene una plaza*. Buenos Aires, Los morochitos, Colihue, 1988.

Mayes, Susan, *¿Qué hay debajo de la tierra?* Buenos Aires, Primeros pasos en la ciencia, Lumen, 1990.

Montes, Graciela (traducción), *Los cuentos de Perrault*. La mar de cuentos, Colihue, Buenos Aires, 1999.

———, *Clarita se volvió invisible*. Buenos Aires, Libros del Quirquincho, 1989.

———, *Federico dice no*. Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 1994.

———, *Federico y el mar*. Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 1994.

———, *La familia Delasoga*. Buenos Aires, El Pajarito Remendado, Colihue, 1985.

———, *La verdadera historia del Ratón Feroz*. Buenos Aires, La Ratona, Libros del Quirquincho, 1987.

———, *Las velas malditas*. Buenos Aires, Colección Infantil, Alfaguara, 1994.

Oram, H. y Kitamura, S., *Alex quiere un Dinosaurio*. México, A la orilla del viento, Fondo de Cultura Económica, 1993.

Roldán, Gustavo, *El monte era una fiesta*. Buenos Aires, Libros del Malabarista, Colihue, 1984.

———, *Historia de Pajarito Remendado*. Buenos Aires, El Pajarito Remendado, Colihue, 1984.

———, *Historias del piojo*. Bogotá, Torre de Papel, Serie Torre Roja, Grupo Editorial Norma, 1998.

———, *La noche del elefante*. Buenos Aires, Libros del Malabarista, Colihue, 1995.

Ross, Tonny, *El trapito feliz*. México, A la orilla del viento, Fondo de Cultura Económica, 1994.

Roxlo, Conrado Nalé, *La escuela de las hadas*. Buenos Aires, Libros del Malabarista, Colihue, 1998.

Royston, Angela, *Animales marinos*. Abre tus ojos, Sigmar, 1993.

Schujer, Silvia, *Cuentos cortos, medianos y flacos*. Buenos Aires, Libros del Malabarista, Colihue, 1993.

Susaeta Ediciones S.A., *Mares. Los animales y su mundo*. Buenos Aires, 2004.

Susaeta Ediciones S.A., *Polos. Los animales y su mundo*. Buenos Aires, 2004.

Tahta, Sophy, *¿Qué hay debajo del mar?* Buenos Aires, Primeros pasos en la ciencia, Lumen, 1995.

Tallón, Juan Sebastián, *El sapito Glo Glo Glo*. Los morochitos, Colihue, 1988.

Walsh, María Elena, *Manuelita la tortuga*. Buenos Aires, Alfawalsh (pequeños lectores) Alfaguara. 2005.

Sitios web recomendados

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Dirección Nacional de Gestión Curricular. Desarrollo curricular y Formación Docente, http://www.me.gov.ar./curriform/lengua.html

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula. Documentos Curriculares, Educación Primaria, Área Lengua, http://www-.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/curricula

Dirección General de Cultura y Educación, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, (DGCYE), http://abc.gov.ar

Educ.ar, Portal educativo del Estado argentino, Recursos Educativos, Área Lengua, EGB1, http://www.educ.ar/educar/docentes/

Lectura y Vida, Revista latinoamericana de lectura, http://www.lecturayvida.org.ar

Cuatrogatos, Revista de literatura infantil, http://www.cuatrogatos.org/

Educa Red Argentina, http://www.educared.org.ar

Imaginaria, Revista de literatura infantil y juvenil, http://www.imaginaria.com.ar/

Babar, Revista de literatura infantil y juvenil, http://www.revistababar.com./

Chicos y escritores, Espacio para leer, escribir y compartir dirigido a niños y niñas de 4 a 12 años, www.chicosyescritores.org